حين تقترن الفروسيّة بالمحبة !*

الدكتورة نجاح العطّار
وزيرة الثقافة

أيها الفرسان

من عنقود الزمن، تنفرط حبات الأيام والأعوام، كما تنفرط، من وردة العمر، الورقة تلو الأخرى، ونحن لا نحصي ما انفرط منها، بل مابقي فيها من أوراق، فنراها كثيرة بعد، لأنها، على رجاء التفاؤل، تعطي العزم أن يكون صلداً، مؤسساً على رؤية المستقبل، هذا الذي كان رهاننا عليه، وكان رهاننا عنده، وفي جبينه، ويديه، وصدره، ودرعه، وزرده، ومئزره البطولي أيضاً.

* الكلمة التي ألقيت بمناسبة مهرجان الفروسية في إطار مهرجان المحبة مهرجان الباسل أيلول ١٩٩٩.

وها هو الزمن يسقط من بين أنامله، كما قطرات الماء، قطرات السنين، فإذا العام يتلو العام، ليتلوه عام ثالث، فرابع فخامس، إلى أن وصلنا إلى العام الحادي عشر، ومهرجان المحبة مهرجان الباسل يواصل مسيرته، بالقدم الثابتة ذاتها، والأمل الراسخ، المتجوهر، المخضلّ، ذاته، والهدف، المرسوم، كقوس ملون، على قميص الأفق، يتحقق، يمعن في تحققه، لأنه مكتوب، في لوح هذا العهد، أن الأهداف تشق مسيلها، تحفره بالظفر، على صخرة العنت، إلى أن يُلوّى العنت، مدركاً أن لا سبيل إلى سد الطريق أمام موكب الرجولة، يقوده فارس فرسان العرب. في وضاءة النهارات، وغياهب الليالي، إلى النقطة التي عندها الظفَر، وبعده يكون التجاوز، يردفه تجاوز آخر وآخر الى مالا نهاية.

إن السنديان، في جبالنا والغابات، لا يعطي نبتاً إلا من ذاته، لا يعطي إلا سندياناً آخر، فيه من الأصل نسغ أصيل، وفي الارتفاع إلى الأعالي، يكون التحليق بطائرة، كما الاندفاع السهمي على ظهر جواد تماماً، كلاهما وسيلة إلى غاية، وقد كانت الغاية كبرى، عند الأب المتشح بحكمة السنين، وعند الابن المفعم بوقدة الشباب، فإذا المنون، في غدر السبق إلى هذه الغاية، يخترم ركناً من أبناء، هم زينة الأبناء، ليبلو صبر خير الآباء، وهكذا ارتحل الباسل إلى وارف الظل، عند سدرة المنتهى، فكان الصبر من بعده، وعلى النحو الذي رأينا، كبرياء صبر، وكان التواصل، في مهرجانه هذا، تواصلاً فيه من الوفاء لمن ارتحل، والإعداد لمن أقام، ما جعل الأمنية، في كف الرجاء، تورق وتزهر وتثمر.

هذا هو، في الرسم بالحرف، الرئيس حافظ الأسد، وهذا هو، في الرسم بالحرف، الباسل الباسل الذي ما انفرط عقد هذا المهرجان من بعده، إكراماً له، وبتوجيه، وإشراف، وعناية، ورعاية، وكرم، وسخاء، من الأب، استمر المهرجان الذي وضع فكرته، ولبته الابن، وها نحن، في مهرجان الفروسية، نعلي، ونغلي، ونجدد، ونجوِّد، عرس الفروسية، على اسم المحبة عنواناً، واسم الخيل نبياناً، ونهدي الذين يتطلعون إلى هذا العرس، حفلاته الثلاث المقبلات، وفيها من الفرسان كل قدّاح في المضمار، رمّاح في الوثوب، محجل في المبتغى، مما يجعل من حفل الفروسية، حفلاً لكل القيم الغاليات، والشيم النبيلات، التي أرادها الباسل فكانت، وغاب على وعد أن تبقى فبقيت، وستبقى، مابقيت الخيل في رباطها الذي أوصينا بالحفاظ عليه، عقيدة يبلى الدهر، ولا يبلى مافيها من كريم السجايا.

لقد قرن الباسل المحبة بالفروسية، ولم يأت ذلك عفو الخاطر، فالمحبة، في انبلاج القلب، إشراق، والإشراق فرحة كفاح، ومن لم يكافح ماعرف، ولن يعرف، هذه الفرحة التي هي في المآل محبة، تشمل الآخر، الإنسان، وتشمل الإنسانية، هذه التي كان حبها هو الحبَّ الأعظم، لأنه الأجدر بأن يكون، كيما نبرهن على نقاء الوجدان فينا، وتأتي الفروسية، في اقترانها بالمحبة، فروسية نخوة، عرفها الأجداد، تحلّوا بها، مارسوها، ويأتي الأحفاد اليوم، في موكب الزهو، زاهين بنخوتهم، خالعين عليها عَرف الطهر، متابعين سيرة الباسل الذي عاش حياته، كما لو كانت آياتِ حمد وثناء، حمد

للفرس المحجلة، وثناء على الفارس الذي على ظهرها تقترب يده من قناديل السماء، في تجلٍّ للاشتعال الداخلي حين يتوحد الفارس بالفرس في الارتفاع على الحواجز، مجازيّة وحقيقية في آن.

فيا باسل الخير، والمحبة، والفروسية، إنك في عليائك، تتواصل، الآن، معنا، في دنيانا، ونحن نقرأ، في جبهتك المرسومة على زرقة الماء وزرقة السماء، كلمات الرضى، والراحة، والطمأنينة، ونرى إلى هذه الجبهة المتقدة باللهب، المستنيرة بلألاء الضياء، كما لو أنك بيننا، تشاركنا بهجتنا، متوثباً على جوادك المضمَّر الخصر، المشرع الذيل، في انطلاقه نحو الحواجز التي ماهانت لفارس كما هانت لك، ونسمع من فمك المشرع للابتهال، أنشودة المهرجان، جائزة مهداة إلى الصيف الذي في كل عام، له معك ذكرى هي الأعز في الذكريات.

ويا أيها الفرسان، الذين تحمحم خيولهم، في الصمت المرين، أرنة، تواقة، مشتاقة إلى شق ذيول شمس الأصيل، باندفاعها في مضامير السبق، انطلقوا مع رَهْو الريح، فهذه مملكتكم، البقعة الخضراء التي عليها تتبارون مملكتكم، فكونوا أبناءها الأمجاد، ولتغمركم، وتسرج خيولكم، شلالات الضياء، ويوفقكم الباري، إلى ما تؤثرون من نجح، ويحفظكم، ويأخذ بيدكم إلى الرفعة والمنعة دائماً.

* * *

أسطورة المعرفة .. والرُّؤية ! *

الدكتورة نجاح العطّار
وزيـرة الثقـافة

تقول الأسطورة إن نحاتاً كان يضيق ذرعاً بالجهل، فنحت له تمثالاً على شكل إنسان ضخم الجثة، صغير الرأس، مطبق العينين، وكان الرمز، في هذه المنحوتة، يشير إلى ضمور الدماغ وانعدام الرؤية، وكان يسكن مع النحات شاعر، رأى التمثال ففكر أن ينحت، بالكلمات، تمثالاً للمعرفة، وبعد ثلاثة أو أربعة أعوام، دهش النحات لأن تمثاله غدا كبير الرأس، مفتح العينين، ولما سأل صديقه أجابه:

---

* كلمة السيدة الدكتورة نجاح العطار وزيرة الثقافة، بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي لمحو الأمية، وفي افتتاح ورشة العمل العربية التي تنظمها الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار، وذلك في دمشق يوم الأربعاء في: ١٩٩٩/٩/٨.

«قرأت، خلال هذه الأعوام، أشعاري على التمثال، فزال ضمور دماغه، وفتح عينيه، وهكذا منحته الرؤية التي اسمها المعرفة»!

في ضوء هذه الأسطورة، يمكن أن نفهم، وعلى نحو جيد، أن العاملين في حقل محو الأمية، أي محو الجهل، لهم مهمة جليلة، نبيلة، هي أن يمنحوا الرؤية للأميين، عن طريق إنماء ماضمر من أدمغتهم، وفتح ماانطبق من عيونهم، وهذه المهمة، في وقتنا الراهن، هي الهدية الكبرى التي يقدمها، بغير قليل من الفخر، وبكثير من الزهو، القرن الحالي إلى القرن المقبل، لتكون بداية الألف الثالث للميلاد، التي تحتفل بها البشرية ونحن معها، بداية النهاية للأمية، بمحوها، بمحو لطخة العار هذه، عن جبين الإنسانية الوضاء، ليغدو أكثر وضاءة، بما تمده به المعرفة من ساطع الضوء.

ومثلما يمنح كأس ماء مثلج، النشوة التي لها طعمها الخاص، للظامىء الذي تشققت شفتاه من العطش، يمنح الحرف، بدءاً، ذلك الإنسان الذي كان ينظر إليه بدهش، السعادة الغامرة، لادراكه ما هو هذا الحرف، وما هي دلالته، وكيف يصير، إذا اقترن بغيره، كلمة، وكيف تصير الكلمة إذا اقترنت بغيرها، جملة، وكيف تتحول الجملة إلى معرفة، ومع هذه المعرفة تكون الرؤية، تكون الإطلالة على عالم آخر، حريريٍّ النور، لأنه حريري الملمس، تحت الأنامل التي تفتحت عليها زهور فتح جديد، للكون الذي كان مغلقاً فصار مشرَع الأبواب.

وفي الاحتفال باليوم العالمي لمحو الأمية، وفي افتتاح ورشة العمل العربية التي تنظمها الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار، تعزيزاً للاستراتيجيات الراهنة والمستقبلية ولدور الجهود الشعبية في إنجاح هذه الاستراتيجيات، وبالتعاون مع وزارة الثقافة والاتحاد العام النسائي

ومع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية، لنا عهد نقطعه على أنفسنا، أن نكون مع الواجب على موعد، وأن نؤدي هذا الواجب بالرغبة المثلى، والدأب الذي ليس معه فتور، ذلك أننا بلد يريد أن ينهض، بأكثر مما فعل، ويريد أن تتسع نهضته إلى مالاحدود، ونحن على كفاء مع هذا، إذا كنا على قناعة تامة، بأن النهضة، في شمولية حقولها، تنطلق من التنمية، وأن التنمية تحتاج إلى ثقافة، وأن ثقافة العصر الذي يهلُّ بدراً علينا، رهن المعلوماتية في ميادين فتوحاتها، وأهمها، وأخطرها، فتوحات الثورة الالكترونية.

وإننا لنعرف كم تلعب المرأة من دور كبير في هذا المجال، لأننا نعرف قلبها الذي يتواضع في نجوى كبريائه، وفي ذروتها أيضاً. وتواضع المرأة يتجلى في العمل الذي يحتاج إلى صبر، إلى مثابرة، إلى مايفوق حلم الحليم، وما من شك في أن تعليم الصغار الذين تسربوا من الدراسة لأسباب لامجال لتعدادها الآن، وتعليم الكبار، الذين فاتهم قطار المدرسة، يحتاج إلى الصفات المثلى التي تتحلى بها المرأة في بلادنا، وفي بلدكم هذا الذي في وسعنا أن نباهي بأن التعليم الابتدائي فيه تأنث كله، تقريباً، ومن هذا المنطلق يحسن أن ننظر إلى سعة التعليم، في كل مراحله، وأن نردها بحق، ومحبة، وجمال، إلى دور المرأة في وضع أساسه الراسخ.

إن رياح المعرفة، في مجالات الفتح الالكتروني، تهب علينا من الجهات الأربع، وخيرما نفعله أن نجعل راياتنا، بمنح الرؤية العلمية للناس، تخفق مع هذه الرياح بألوانها الزاهية، وفي ربوع وطننا كله، وقد وفر لنا قائدنا، الرئيس حافظ الأسد، كل الإمكانات لهذا الحدث الفذ، وما بقي هو أن نفيد من هذه الإمكانات، وأن نضعها موضع

التطبيق، بادئين، في هذا الشوط، من نقطة الانطلاق: محو الأمية محواً كاملاً ناجزاً.

وكما يفتح العالم ذراعيه، متسلحاً بملحميته العلمية، للقرن المقبل، علينا أن نفتح عقولنا، لهذه الملحمة، استيعاباً بقدر الإمكان، وفهماً موضوعياً بقدر المستطاع، وأن نضع موضع التطبيق مااستوعبناه، ماأحرزناه، وما تسلحنا به من علم، في خدمة جدارتنا بالانتساب إلى القرن نفسه، وإلا كنا في المقصرين، وأعيذكم، أنتم بنات هذا الوطن، وأبناءه، أن تكون لشبهة التقصير مكان في عقولكم، وألسنتكم، وأيديكم، وبكلمة أخرى، في ضمائركم.

لكن إذن، معدناً نفيساً في جهدنا والبذل، معدناً يتألق تحت برق المعرفة، ولنكسب، وسنكسب، رهان منح الرؤية للناس، وعندئذ لايبقى دماغ ضامر لجاهل، أو عين مطبقة لغير قادر على النظر البعيد.

التحية غالية أسوقها، والشكر قلبياً أقدمه، لكل من قام، في الماضي والراهن، بجهد في محو الأمية في سورية، حتى أضحت نسبتها عندنا من أقل النسب في الوطن العربي كله، وعرفان الجميل أصوغه كلمة، وفي البدء كانت الكلمة، والترحيب، سعة المعزّة، بالأشقاء الضيوف، الباحثين والمشاركين، الذين ينزلون منازل الأهل بيننا، والإشادة، حقيقة وحقاً، بالجهود العربية المبذولة في هذا المجال، وكل التقدير للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التي أسهمت، وتواصل إسهامها، في إنجاح كل جهد، وتوفير كل وسيلة، للعاملين في محو الأمية، على نطاق الوطن العربي الكبير كله.

* * *

الفيزياء الحديثة: مبدأ أساسي لتبدل اجتماعي

نـدرة اليـازجي

لايخفى على مراقب التطور الثقافي الإنساني - حتى ولو كانت مراقبته غير نظامية- أن يلاحظ التفاوت اللافت للنظر القائم بين نشوء القدرة العقلية والمعرفة العلمية والمهارات التكنولوجية من جهة وبين نمو الحكمة، والروحانية والأخلاق من جهة أخرى. فقد ترعرعت المعرفة

(*) ندره اليازجي: باحث من سورية، عضو اتحاد الكتاب العرب، عضو جمعية البحوث والدراسات. له العديد من المؤلفات والترجمات. منها «المبدأ الكلي»، «علم النفس اليونغي».

العلمية والتكنولوجية تحت كنف مفسريها وأنصارها منذ أن باشر الإغريق مغامراتهم العلمية في القرن السادس قبل الميلاد. ولم يشهد العالم، خلال القرون الخمسة والعشرين المنصرمة، أي تقدم في السلوك المرتبط بالشؤون الاجتماعية. وبعيد عن الارتياب أن تكون الروحانية والقيم أو المستويات الخلقية التي بشّر بها لاوتزو وبوذا، اللذان عاشا في القرن السادس قبل الميلاد، أدنى مستوى من روحانية عصرنا ومستوياته الخلقية. فقد تألق هذان الحكيمان بتعاليمهما، وتسنّما ذروة التطور الروحي، ولم يمثلا بدء صعود المنحنى.

هكذا، تشير الدلائل إلى أن التقدم البشري لم يكن أكثر من قضية عقلية وفكرية، وأن هذا التقدم من جانب واحد قد بلغ مرحلة مفجعة. وإن مثل هذا الوضع، الذي يحمل بذور تناقض ظاهري، يقف عند حدود الاختلال العقلي. ألم يكدس الإنسان آلاف آلاف الأطنان من الأسلحة النووية، بل تزيد، لتدمير كوكب الأرض؟ ألا يواصل الإنسان إقامة مصانع نووية خطيرة تلقي بمقادير ضخمة من النفايات المشعة التي تهدد بوضع حد للحياة على كوكبنا؟

إن استبعاد الخطر والتهديد الماثلين في الفاجعة النووية، لا يقلل من خطر يلحق بالنظام البيئي العالمي والتطور المقبل للحياة، والتهديد بنهاية مفجعة من وجهة نظر المقياس الإيكولوجي. لذا تتضاءل أهمية العون الذي تقدمه لنا تكنولوجيتنا المذهلة إلى حد اللاشيء. وإن كنا لا ننكر بأننا قادرون على التحكم بهبوط مركبة فضائية هبوطاً ناعماً على الكواكب النائية، لكننا نبدو عاجزين عن التحكم بأنواع الدخان الملوث الصاعد من مصانعنا وسياراتنا.

وإن الوعد الذي يجعلنا نتوق إلى حياة كاملة في مستوطنات فضائية ضخمة لا يحل معضلة تقاعسنا وعجزنا عن إدارة مدننا. وبالإضافة إلى ما ذكرناه، يداهمنا عالم التجارة فيجعل منا أسرى الاعتقاد بأن الصناعات الضخمة التي تنتج الغذاء المحبب لصغارنا وحيواناتنا المدللة، والمستحضرات

التجميلية دليل على الدرجة العالية للمعيشة والرخاء في الوقت الذي يطالعنا الاقتصاديون على حقيقة مروعة تتمثل في عجزنا عن «تأمين أو تقديم» العون الكافي في نطاق الصحة، والثقافة، والتعليم والنقل العام.

تشير هذه الدلائل إلى اختلال عميق للتوازن في حضارتنا وثقافتنا، في أفكارنا ومشاعرنا، في قيمنا ومواقفنا، وفي هيكل بنيتنا الاجتماعية والسياسية. وإذا ما توغل تفكيرنا إلى أعماق الموضوع، رأينا أن جذور أزمتنا الثقافية والحضارية تكمن في اختلال التوازن بين نمطين من أنماط الوعي، واعترفنا بأنهما معلّمان مميزان للطبيعة البشرية برزا إلى الوجود خلال العصور. ونحن نطلق عادة على هذين النمطين:

١ - النمط العقلاني المتوافق مع النمط العلمي.

٢ - النمط الحدْسي المتوافق مع النمط الثيولوجي الروحي. وقد دُعي هذان النمطان بتسميات أخرى عديدة نذكر منها: الذكري - الأنثوي، الخطي - اللاخطي. ولكن الحكمة الصينية اصطفت لهما صفتين هما الـ«يانغ» والـ«ين». ولم تجد هذه الحكمة في هذين النمطين تجربتين تنتميان إلى مقولتين منفصلتين. وعلى غير ذلك، وجدت فيهما وجهي حقيقة واحدة، أو طرفي قطب لكلٍّ أحادي. وبالفعل، تعتبر وجهة النظر الصينية التقليدية أن ظهورات أو تجليات الحقيقة، وظهورات أو تجليات الطبيعة الإنسانية أيضاً، تنشأ أو تتولد عن التفاعل الديناميكي بين هاتين القوتين القطبيتين. وقد أتى في نص من نصوص الحكمة الصينية القديمة مايلي:

الـ«يانغ»، وقد بلغ ذروته وأوجه، يتراجع لصالح الـ«ين»؛ والـ«ين»، وقد بلغ ذروته وأوجه، يتراجع لصالح الـ«يانغ».

إن التعمق في إدراك المغزى المتضمن في هذين المعلمين التكامليين العائدين للطبيعة البشرية يرشدنا إلى ملاحظة مواقف ثقافتنا بدقة. فمعْلم الـ«يانغ» يمثل جانبنا الذكري - الجانب الفعال، العقلاني، التنافسي،

العلمي، ومعلّم الـ«ين» يجسّد جانبنا الأنثوي - الجانب المذعن، الحدْسي، التعاوني، التأملي. والحق يقال إن مجتمعنا قد تبنى صفات الـ«يانغ» وفضلها على نحو ثابت على الـ«ين»: حبّذ الفاعلية وأهمل التأمل، وأخذ بالمعرفة العقلانية وأقصى الحكمة القائمة على الحدْس، واعتنق العمل ورفض الحكمة، وأعلى من شأن المنافسة وقلل من أهمية التعاون إلخ.

بالإضافة إلى ما أتينا على ذكره، نرى أننا أقمنا نظاماً صارماً وسكونياً يفترض جميع الرجال ذكوراً وجميع النساء إناثاً، ويمنح الرجال الأدوار الرئيسة القائدة والنسبة الكبرى من الامتيازات الاجتماعية، وتغاضينا عن أهمية الاعتراف بأن شخصية كل رجل وكل إمرأة إنما هي نتيجة التفاعل بين عنصري الذكورة والأنوثة.

من جانبي، أعتقد بأننا نشهد بداية حركة تطورية كبرى. لذا، يذكر النص الصيني أن الـ«يانغ»، وقد بلغ حده الأقصى، ينسحب لصالح الـ«ين». وإننا نشهد صحة هذه العبارة في التحول الذي طرأ خلال ستينات وسبعينات وثمانينات هذا القرن. فقد نشأت متتالية كاملة من الحركات الفلسفية، والدينية والسياسية التي، كما يبدو، تتجه وجهة واحدة. فالاهتمام الناشىء بالإيكولوجيا، والاتجاه القوي إلى السرية والحكمة، وإعادة اكتشاف الطرائق الكلية في مجال الصحة والشفاء، وأهم من كل هذا، الوعي الأنثوي المتنامي، هي ظهورات أو تجليات لنزعة تطورية واحدة. فهي، برمتها، تعادل المغالاة في التوكيد على المواقف والقيم العقلانية والفكرية، وتحاول جاهدة أن تستعيد التوازن بين الجانب الذكري والجانب الأنثوي للطبيعة البشرية.

في هذه المقالة، سأقيم الدليل على أن الفيزيائيين قادرون على الإسهام إسهاماً قيّماً للتغلب على اللاّ توازن الثقافي والحضاري الحالي. ولا نبالغ إذا قلنا: إن الفيزياء، منذ القرن السابع عشر، كانت، وما زالت مثالاً ساطعاً للعلم «الدقيق»، والنموذج الذي تقتدي به العلوم الأخرى. فقد

طورت الفيزياء الكلاسيكية، خلال قرنين ونصف القرن، وجهة النظر التي تعتبر الكون منظومة مكانيكية مؤلفة من كتل بناء أولية. ولم تتورع العلوم الأخرى عن قبول هذه النظرة، واعتبرتها وصفاً صحيحاً للحقيقة والواقع، وصاغت نظرياتها الخاصة على غرار وجهة النظر المكانيكية.

في القرن العشرين، اجتازت الفيزياء حقول التجارب، وأحدثت ثورات في المفاهيم والتصورات أدت إلى كشف واضح لحدود وجهة النظر المكانيكية، وأحلّت محلها نظرة إلى العالم، هي نظرة عضوية وإيكولوجية، تتماثل تماثلاً كبيراً مع وجهات النظر السرية التي تنتمي إلى كل العصور والتقاليد. ووفق هذه النظرة، لم يعد الكون آلة تتألف من عدد وافر من الأشياء المنفصلة. وعلى غير ذلك، بدأ يظهر للعلماء بأنه كلٌّ متجانس، متناغم، ومتصل غير منقسم: كلٌّ هو عبارة عن شبكة أو بنية من العلاقات الديناميكية التي تشتمل على المراقب الإنساني ووعيه.

يشير واقع عصرنا إلى أن الفيزياء الحديثة، وهي تجلٍّ بالغ للعقل المنطقي، بدأت تتمثّل الحكمة السرية، وهي جوهر اللاهوت، وتجلٍّ لاختصاص بالغ للعقل الحدسي، لتلتقي معهما عند نقاط تماس. ويبرهن هذا اللقاء الرائع عن وجود وحدة طبيعية متكاملة يلتقي فيها نمطا الوعي: المنطقي والحدسي. وهكذا، نلمس قدرة الفيزيائيين على تزويدنا بقاعدة علمية يرسو عليها التبدل الناشىء في المواقف والقيم: هذا التبدل الذي تتطلبه حضارتنا وثقافتنا من أجل استمرارها في البقاء. وبهذه القدرة، تبيّن الفيزياء الحديثة للعلوم الأخرى أن التفكير العلمي ليس، بالضرورة، مكانيكياً وتقليصياً، وأن وجهتي النظر الإيكولوجية والكلية سليمتان على نحو علمي. وعلى هذا الأساس، تصبح «الفيزياء الحديثة» قاعدة لتبدل اجتماعي.

سأبذل جهدي، بادىء ذي بدء، أن أبسط ملخصاً وجيزاً لوجهة نظر الفيزياء الكلاسيكية التي تعتبر العالم آلة كبرى تعمل، وما خلّفته هذه النظرة

من تأثير في العلوم الأخرى. وسوف أناقش مضمون بعض التصورات الأساسية التي أتت بها فيزياء القرن العشرين، وكيفية تطبيق مفاهيمها في نطاق العلم والمجتمع.

العالم منظور اليه من وجهة النظر الديكارتية المكانيكية:

إن وجهة النظر التي اتسمت بها الفيزياء الكلاسيكية - ويمكننا تسميتها بالموقف الغربي ونظرته إلى العالم - تعود بأصولها إلى فلسفة الذرين الإغريق الذين علّموا أن المادة مصنوعة من كتل بناء أساسية هي جواهر سلبية، منفعلة وصلبة في واقعها. وتراءى لأولئك الفلاسفة الذرين أن حركة الجواهر لا تأتي من داخلها بل من قوى خارجية يُفترض أنها من منشأ روحي، وبالتالي تختلف في أساسها عن المادة. تبنّى الغرب هذه الصورة التي رسمها الإغريق، وأصبحت جزءاً هاماً وأساسياً من طريقة تفكيره. ولم ينتبه الغرب إلى أن هذه الصورة ستؤدي إلى نشوء الثنائية بين الروح والمادة، بين العقل والجسد، وأن طريقة تفكيره ومعالجته للموضوعات سوف تنطبع بطابع الثنائية. وعندما نتوغل في دراسة العقل الغربي، نجد أن ديكارت هو الرائد الأول الذي صاغ الثنائية في شكلها الحاسم، وذلك لأنه بنى نظرته للطبيعة على تقسيم أساسي، فجزأها إلى نطاقين منفصلين، مستقلين، أولهما، نطاق العقل، وثانيهما، نطاق المادة. ولقد أفسح مثل هذا التقسيم الديكارتي المجال للعلماء ليعالجوا المادة وكأنها مجردة من الحياة، ويعزلوها تماماً عن أنفسهم. ولقد أدت هذه المعالجة وهذا العزل إلى اعتبار العالم المادي حشداً من الأشياء المختلفة المتجمعة في آلة ضخمة. وتبنى نيوتن وجهة النظر المكانيكية وشيّد ديناميكه على قاعدتها، فجعلها الأساس الذي تقوم عليه الفيزياء الكلاسيكية.

إذا تأملنا وجهة النظر المكانيكية للطبيعة، وجدناها وثيقة الصلة بالحتمية الصارمة. وليس مستغرباً أن تربط وجهة النظر المكانيكية هذه الآلة الكونية الكبرى بالسببية والحتمية: فهي تعتبر وجود سبب محدد لكل ما

يحدث، وتعتقد أن هذا السبب يؤدي إلى نشوء معلول محدد ومعين. وعلى هذا النحو، أدت هذه القاعدة الفلسفية التي رست عليها حتمية صارمة إلى خلق التقسيم الأساسي بين الأنا والعالم الذي عرّفنا به ديكارت. وهكذا، نحمّل هذا التقسيم مسؤولية كبرى لأنه أدّى إلى الاعتقاد بإمكان وصف العالم وصفاً موضوعياً. وأما هذا التقسيم وهذا الوصف فقد خلقا مشكلتين كبيرتين: أولاهما، هي عزل الإنسان عن موضوع ملاحظته، وهو العالم. ثانيتهما، هي هيمنة الوصف الموضوعي للطبيعة على العلم، واعتباره مثالاً يحتذيه كل فرع من فروع العلم.

تأثير النمط النيوتوني على العلوم الأخرى:

هيمن النمط النيوتوني الذي يفسر الكون تفسيراً مكانيكياً على الفكر العلمي انطلاقاً من النصف الثاني من القرن السابع عشر حتى نهاية القرن التاسع عشر. ولقد صاغت العلوم الطبيعية، وكذلك العلوم الإنسانية والاجتماعية، ذاتها على نحو يتوافق مع الفيزياء النيوتونية. وما زال بعضها يحتفظ بهذه الصياغة حتى يومنا هذا على الرغم من أن الفيزيائيين قد تجاوزوها.

قبل الغوص في مناقشة التأثير الذي خلّفته الفيزياء النيوتونية في الحقول العلمية والإنسانية الأخرى، أتوق إلى توضيح النقطة الهامة التالية: إن التصور الجديد للكون، المنبثق من الفيزياء الحديثة، لا يعني أن الفيزياء النيوتونية مخطئة في مضمونها، أو أن نظرياتنا الحالية محقة في تصورها. وإن ما حدث، يشير إلى أننا توصلنا إلى التحقق، في نطاق علمنا الحديث، من أن نظرياتنا كلها تقريبية في إدراكها لطبيعة الأشياء الحقة، الأمر الذي يعني أن كل نظرية صحيحة ضمن كل رتبة معينة من الظاهرات. أما إلى ما بعد تلك الرتبة، فإنها لا تقدم وصفاً وافياً للطبيعة، فنضطر إلى البحث عن نظريات جديدة تحل محلها. ونفضل أن نقول: إننا نمد هذا البحث ونوسعه بإجراء تحسين على هذا التقدير التقريبي.

إذن، فالقضية تتلخص على نحو التالي: ما الحد الذي يكون عنده النمط النيوتوني وافياً على نحو تقريبي، يمكننا اعتماده قاعدة للعلوم الأخرى؟ والإجابة عن سؤال من هذا النوع يتضمن القول: إن هذا التقريب، في الفيزياء ذاتها، يُهمَل لدى بلوغ مستوى الصغير - أي الفيزياء الذرية وما دون الذرية - ولدى بلوغ مستوى الكبير - أي الفيزياء الفلكية والكوزمولوجية. أما في الحقول الأخرى، فقد تكون التحديدات من نوع آخر. لذا، يجب علينا أن نلحظ أن ما نتحدث عنه ليس هو تطبيق الفيزياء النيوتونية على الظاهرات بقدر ما هو تطبيق النظرة المكانيكية والتقليصية للعالم، التي تُبنى عليها الفيزياء النيوتونية. فالضرورة تقتضي بأن يكتشف كل علم أين تقع تحديدات هذه النظرة إلى العالم في سياق أو مضمون خاص.

البيولوجيا والطب:

من المؤثرات التي خلفتها وجهة النظر الديكارتية في البيولوجيا تلك التي أدت إلى اعتبار المتعضية - الكائن البشري - آلة تبنيها أو تشكلها أجزاء منفصلة. فقد كان ديكارت البادىء في عرض البيولوجيا المكانيكية التي هيمنت على العلوم حتى يومنا هذا. وإن تشبيه العالم أو الكائن الحي بالآلة، يفترض إمكانية فهم المتعضيات الحية في حال تجزئتها وفي محاولة تجميعها من جديد، معتمدين في هذا الفهم والتجميع على المعرفة المستقاة من الأجزاء. وبالفعل، لا تزال طريقة الفهم هذه تشكل العمود الفقري الذي يستند إليه التفكير البيولوجي المعاصر بمعظمه. وفي هذا المجال، نقتبس فقرة من كتاب حديث وضع عن البيولوجيا:

«يكمن أحد الاختبارات اللاذعة، لفهم شيء أو موضوع، في القدرة على تجميعه من الأجزاء التي تركّبه. وسوف يجتهد البيولوجيون الذريون محاولين إخضاع فهمهم لبنية الخلية ووظيفتها لهذا الصنف من الاختبار عن طريق تجربتهم لاصطناع أو تركيب خلية».

تميز النمط المكانيكي للبيولوجيا بتأثيره القوي على الطب مما أدّى إلى صياغة ما يسمى الآن بالنمط الطبي. فقد توصل الطب الغربي إلى اعتبار الجسد الإنساني آلة يمكن تحليلها عن طريق أجزائها. فالمرض، في زعمه، وجود خارجي يجتاح الجسد ويهاجم جزءاً خاصاً. وينحصر دور الطبيب في تدخله، إما على نحو جسدي (الجراحة)، أو على نحو كيميائي (التداوي) ومعالجة الجزء المُبتلى أو المريض، ويترك معالجة ما تبقى من الأجزاء الأخرى إلى أخصائيين آخرين.

إن ربط مرض معين بجزء من أجزاء الجسد أمر مفيد في حالات كثيرة. لكن الطب الغربي يبالغ في تأكيده على طريقة المعالجة التقليصية، ويطور أنظمته الاختصاصية لدرجة لم يعد الأطباء قادرين على اعتبار المرض خللاً أو اضطراباً يعتري الكائن الحي كله، أو معالجته على هذا الأساس. فالمرض يقلّص إلى مكانيكات بيولوجية تُدرس من وجهة نظر البيولوجيا الذرية والخلوية، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال معالم المرض الاجتماعية والنفسية إهمالاً تاماً. وعلى الرغم من أن معرفة المعالم الفيزيولوجية مفيدة، لكن طريقة المعالجة أو الفهم التقليصية لا تقدم لنا إلا جزءاً من القصة، بحيث يكون إخفاقها أو قلة نجاحها مدعاة للدهشة. وفي هذا الصدد، كتب لويس تومبسون ما يلي:

«لم يبق بين أيدينا، على وجه التقريب، سوى جدول الأمراض الرئيسية الشائعة التي عمت البلاد في عام ١٩٥٠. حدث هذا رغم أننا جمعنا مقداراً هائلاً من المعلومات وعزلناها عن بعضها في الوقت الذي طرأت فيه. ومع ذلك، لا يُعد هذا التراكم كافياً ليأذن لنا بالقضاء على الأمراض كلياً أو شفائها كلياً».

يعيد لويس تومبسون تصريحه، بأن المعلومات المجمعة لحد الآن «غير كافية» لمنع الأمراض أو شفائها، إلى معلومات تقع ضمن السياق المكانيكي الذي يرى في التكنولوجيا الطريقة الوحيدة لتحسين الصحة ويُنزل العلم إلى

مستوى طريقة الفهم أو المعالجة التقليصية التي أتى بها العلم النيوتوني. وفي مكان آخر من كتابه، يعبر تومبسون عن وجهة النظر هذه بوضوح وجلاء، فيقول:

«إننا ملتصقون بتكنولوجيا العصر الحاضر، وسنظل ملتصقين بها إلى أن تتوافر لنا معرفة علمية إضافية تلهمنا إلى إنجاز عمل أفضل».

علم النفس:

يقوم علم النفس الكلاسيكي، تماماً كما تعتمد الفيزياء الكلاسيكية، على التقسيم الديكارتي بين الذات العارفة والموضوع. ولما كان علم النفس الكلاسيكي يعتمد على هذا التقسيم، فقد تم تطوير طريقتي فهم ومعالجة لدراسة العقل. وقد سلك علم نفس السلوك مسلكاً اختار فيه دراسة تأثيرات العقل في المادة عن طريق دراسة السلوك، وطبق ميثودولوجيا الفيزياء الكلاسيكية على هذا العمل الشاق. وعلى هذا الأساس، تقلصت الظاهرات السيكولوجية إلى «كتل بناء» نفسية، وارتبطت بالتحريضات الفيزيولوجية التي افتُرض أنها أسبابها. وكما تُحدثنا البيولوجيا الكلاسيكية، تُعتبر الكائنات الحية آلات تتفاعل أو تُرد إلى المحرضات الخارجية، الأمر الذي أدى إلى صياغة آلية التحريض - الاستجابة وفق نمط الفيزياء النيوتونية.

يخبرنا سكينر في كتابه «العلم والسلوك البشري» أن «العقل» و«الوعي» و«الأفكار» كيانات غير موجودة أو كائنة، «اختُرعت من أجل تزويدنا بتفسيرات زائفة ومتحولة». وهذا يعني أن التفسير الجدي الوحيد هو ذلك التفسير الذي يقوم على وجهة النظر المكانيكية إزاء الكائن الإنساني الحي. أما علماء النفس، الذين ما زالوا يشكلون الاتجاه السائد للسيكولوجيا الأكاديمية، فإنهم يدافعون عن طريقة فهمهم ومعالجتهم إذ يدّعون بأنها الطريقة العلمية الوحيدة لعلم النفس. وهكذا، يوحّدون، من خلال دوافعهم أو ادعائهم هذا، الهيكل التقليصي المكانيكي مع العلم.

على غير ذلك، فقد انطلق فرويد من الجانب الآخر للتقسيم الديكارتي. وعوضاً عن دراسة السلوك، فقد اختار دراسة الذات العارفة عن طريق الاستبطان. وعلى الرغم من أنه لم يبحث في المادة، لكنه، مع ذلك، أراد أن يطوّر علم نفس علمي، الأمر الذي أدّى به إلى تأسيس علاقة تصورية أو مفاهيمية بين التحليل النفسي والفيزياء الكلاسيكية.

وعلى غرار الفيزيائيين، سعى فرويد إلى البحث عن كتل البناء الأساسية. وفي سعيه هذا، ركز على الغرائز الأساسية وسلم بوجود الأنا، والـ هو والأنا العليا واعتبرها بنى نفسية أساسية، معينة ومستقرة، وممتدة إلى الحيّز النفسي. ووفق مسلمته هذه، تُشاهد هذه البنى وكأنها نوع من أنواع الموضوعات الداخلية التي تتنازع وتتصارع مع بعضها. وهكذا، نرى كيف تُسيَّر آليات العقل بقوى صيغت على صورة المكانيك النيوتوني.

وعلى غرار الفيزياء الكلاسيكية، يتصل النمط الكلاسيكي أشد الصلة بحتمية صارمة. ويفترض الطب النفسي بأن ما يعتلج في أعماق الإنسان مرده إلى ما تركّز فيه أو تحدّد فيه عند الولادة، ويقلّص علم الأمراض إلى أسباب مسبقة محددة غاية التحديد. وعلاوة على هذا، يُفترض أن يكون المحلّل النفسي ملاحظاً موضوعياً لا يؤثر في الظاهرات الملاحَظة ولا يتأثر بها. فقد أشار فرويد على علماء التحليل النفسي أن يكونوا «باردين برودة الجرّاح». وإن مثل هذه النصيحة لا تعكس المثال الكلاسيكي للموضوعية فحسب، بل تعكس أيضاً تأثير النمط الطبي المكانيكي.

الاقتصاد:

نتحول الآن من علم النفس والطب النفسي إلى العلوم الاجتماعية على نحو خاص: فعلم الاقتصاد الحالي، مثله مثل غالبية العلوم الاجتماعية، علم جزئي وتقليصي. هو علم تقليصي ومجزأ لأنه يخفق في تبيان حقيقة هي أن الخطة الاقتصادية معلَم من معالم بنية اجتماعية

وإيكولوجية. والخطيئة الكبرى التي اقترفتها العلوم الاجتماعية نتجت من تقسيم هذه البنية إلى كسر وأجزاء، وافتراضها أجزاءاً مستقلة، تعالج أو تدرّس في فروع أكاديمية منفصلة - علم النفس، الاقتصاد، العلوم السياسية، التاريخ.. إلخ..

يشير واقع الحال إلى أن الاقتصاديين يهملون الاتكال المتبادل بين ما هو إيكولوجي وما هو اجتماعي وإنساني، ويعتبرون كل السلع على نحو متساوٍ، دون الأخذ بعين الاعتبار الطرق الكثيرة التي تتصل بها مع باقي العالم، ويقلّصون القيم كلها إلى مجرد تأمين الكسب الخاص. وعلى هذا النحو، يُتهم الاقتصادي التقليدي بأنه يتعارض، في صلبه، مع الإيكولوجيا، أي أنه لا إيكولوجي في صميمه. فهو يستفيد من مفاهيمه - «الفعالية»، «الإنتاجية»، «الربح» إلخ.. - ويُسقط مضمونها الإيكولوجي والاجتماعي الأعم. ولا يتورع عن قياس الفعالية المشتركة وفق معطيات المكاسب المشتركة، مما يجعل هذه المكاسب تزداد زيادة كبرى على حساب الصالح العام. وهكذا، لا يكفي أن نتحدث عن الفعالية بطريقة مطلقة. ولكي نتوخّى الصواب، يجب علينا طرح السؤال في الصيغة التالية: «الفعالية لمن؟». وعلى سبيل المثال، عندما تقاس الفعالية في الزراعة بمقدار الطاقة المستعملة من أجل مردود معين من الحريرات، نجد أن الطريقة المعروفة بمكننتها العالية هي أقل ما تكون فاعلة في العالم. ومع ذلك، تعود بأرباح ضخمة في العمل الزراعي الذي تمتلك الصناعة البتروكيميائية القسم الأكبر منه.

على نحو عام، لا يفكر الاقتصاديون تفكيراً إيكولوجياً، وبالتالي يرتبكون ارتباكاً كلياً عندما تجابههم معضلات مثل معضلة التضخم. ففي النمط الكلاسيكي، ثمة متسع لسوق حرة تبقى في حالة توازن على نحو طبيعي. وفي مثل هذا التوازن الطبيعي، يعد التضخم والبطالة انحرافين عن الوضع المتوازن، بحيث ينوب أحدهما عن الآخر. لكن الوضع الحالي يشير

إلى أن الأنظمة الاقتصادية محكومة من قبل مؤسسات ضخمة وجماعات تسعى إلى تأمين مصلحتها الخاصة وأن الأسواق الحرة نادرة الوجود. فقد أصبح التضخم والبطالة مظهرين بنيويين من مظاهر النظام الاقتصادي، تماماً كما أصبحت الفكرة الكاملة للتناوب بين هذين المظهرين غير شرعية. هذا، لأنهما يتولّدان من عناصر جهازية؛ وأعني بقولي هذا إهمال الاتكال المتبادل الاجتماعي والإيكولوجي.

إذا شئنا معرفة الأسباب التي تؤدي إلى التضخم، وجدنا السببين الرئيسين التاليين:

١ - الاتكال المفرط على الطاقة والموارد الطبيعية في نظام اقتصادي يركز قاعدته على رأس المال.

٢ - إهمال الأكلاف الاجتماعية والبيئية التي تولدها كلية النشاط الاقتصادي.

الواقع هو أنه لا يمكننا فهم أي واحد منهما ضمن البيئة الاقتصادية الحالية اللاإيكولوجية التي تتغاضى عن اتكالنا على العالم الطبيعي. وإن هذا الموقف لا يتباين مع الموقف الذي نقفه من الثقافات والحضارات التقليدية فحسب، بل لا يتوافق أيضاً مع وجهات نظر الفيزياء الحديثة. ولا يدهشنا أن نقول: إن نظريات الفيزياء الحديثة تلزمنا على النظر إلى العالم الطبيعي نظرة نراه فيها كلاً عضوياً تتكل الأعضاء كلها على بعضها اتكالاً متداخلاً. وإن مثل هذا الكل العضوي الذي يتكل بعضه على بعض لهو منظومة ديناميكية، توازن ذاتها وتعدل ذاتها، على غير ما هو عليه اقتصادنا الحالي وتكنولوجيتنا الحاضرة اللذان لا يعترفان بمبدأ معرفة حدود الذات.

أصبح الإيمان بازدهار تكنولوجي واقتصادي لا متمايز أمراً أساسياً لحضارتنا. ولما كان نظامنا الاقتصادي يقوم على توسع مستمر، فإننا نقول: إن توسعاً محدوداً على كوكب محدود لا يؤدي أبداً إلى وضع يتصف بالتوازن الديناميكي. ففي النظام الدقيق الناعم، الذي تمتاز به الطبيعة،

تسلك تكنولوجيتنا سلوك الجسد الغريب ... سلوكاً تظهر علامات رفضه العديدة. وقصارى القول هو أننا في حاجة ماسة لفلسفة جديدة للاقتصاد والتكنولوجيا، تمثل وجهة نظر جديدة لموقفنا من العالم. وتُعد الفيزياء الحديثة، وهي العلم الذي تعتمد عليه التكنولوجيا الحديثة، سبيلنا الوحيد الذي يزودنا بهذه النظرة الجديدة للعالم.

النظرية الكوانتية:

يُعد اكتشاف العالم الذري ودون الذري في القرن العشرين كشفاً لحدود التصورات الكلاسيكية. وقد ألزم هذا الكشف العلماء على إعادة النظر في كثير من الأفكار الأساسية التي تعنى بالبحث عن الحقيقة. وقد توطّد تبصر من تبصرات النظرية الكوانتية، هو الأساس النظري للفيزياء الذرية، على الاعتراف الضمني بأن الاحتمال سمة أساسية للحقيقة الجوهرية، يتحكم بكل العمليات، وبوجود المادة ذاتها. ومن القضايا التي طرحها هذا الاحتمال هو أن الجزيئات دون الذرية لا توجد على نحو يقيني في أماكن محددة، إنما، بالحري، تظهر «ميولاً لأن توجد». فعلى المستوى الجوهري، تتلاشى الموضوعات المادية الصلبة للفيزياء الكلاسيكية لتتشكل في أنماط احتمالات.

بالإضافة إلى ما ذكرناه، لا تمثل هذه الأنماط احتمالات الأشياء، بل تمثل، عوضاً عن ذلك، احتمالات الترابطات المتداخلة. وعلى هذا الأساس، يظهر التحليل الدقيق لعملية الملاحظة في الفيزياء الذرية كيف تتجرد الجزيئات دون الذرية من المعنى إذا ما أُخذت بوصفها وجودات أو كيانات معزولة، بمعنى أنه يستحيل فهمها إلا بعلاقاتها المتداخلة التي تتكشف بين تهيئة التجربة والقياس الناتج. فالجزيئات دون الذرية ليست «أشياء» بل هي علاقات متداخلة بين الأشياء. وليست هذه «الأشياء» إلا علاقات متداخلة بين أشياء أخرى، وهلم جراً.

وإذا كانت الحال كذلك، فإن النظرية الكوانتية تبوح لنا بسرها الذي يشير إلى وجود وحدة أساسية للكون. فهي تظهر عجزنا عن حلّ العالم إلى وحدات صغرى توجد على نحو مستقل. فكلما توغلنا إلى أعماق المادة، وجدنا أن الطبيعة لا تكشف لنا عن أنها كتل بناء أساسية معزولة. وعلى غير ذلك، تظهر أنها شبكة من العلاقات بين الأجزاء المتنوعة العديدة لكل متحد.

تُمدنا الفيزياء الذرية بتبصر هام آخر، يجعلنا نتحقق من أن هذا النسيج الكوني من العلائق يشتمل، في أساسه، على الملاحِظ البشري ووعيه. ففي النظرية الكوانتية، نستطيع فهم «الموضوعات - الأشياء» الملاحظة ضمن حدود التفاعل المتداخل بين عمليات متنوعة، وإخضاعها للملاحظة والقياس، بحيث أن نهاية هذه السلسلة من العمليات تصبّ دائماً في وعي الملاحظ البشري. أما المظهر الحاسم للنظرية الكوانتية فإنه يتلخص في أن المراقب البشري ضروري من أجل مراقبة خصائص جوهرية، ومن أجل إحداث هذه الخصائص. وإن قرار المراقب الواعي لكيفية الملاحظة - لنقل ملاحظة إلكترون - يحدد خصائص إلكترون إلى حد ما. وإذا شئنا صياغة كلامنا بأسلوب آخر، قلنا: الإلكترون لا يتصف بخصائص موضوعية بمعزل، أو على نحو مستقل، عن عقلنا. لذا، يبطل الفصل الديكارتي الحاد في الفيزياء الذرية بين الأنا والعالم، وبين العقل والمادة. فلا يمكننا، بعد الآن، التحدث عن الطبيعة دون التحدث، في آن واحد، عن أنفسنا.

النظرية النسبية:

ليست التغيرات الطارئة في تصوراتنا ومفاهيمنا الأساسية عن الحقيقة إلا نتاجاً لما أتت به النظرية الكوانتية التي تعد واحدة من نظريتين هامتين للفيزياء الحديثة. أما النظرية الثانية، التي أبدعت في تصورنا للطبيعة تصوراً عميقاً، فهي النظرية النسبية التي أحدثها إينشتاين.

أحدثت النظرية النسبية تبدلاً حاسماً في تصورنا للزمان والمكان. ونفت هذه النظرية أن يكون المكان ثلاثة أبعاد، وأكدت أن الزمان ليس وجوداً مستقلاً أو منفصلاً. فكلاهما مرتبطان على نحو صميم لا يقبل الانفصال، ويشكلان متصلاً رباعي البعد يدعى الزمان - المكان. ولا تسمح لنا النظرية النسبية أن نتحدث عن الزمان دون المكان أو عن المكان دون الزمان.

يعد مفهوما الزمان والمكان أساسيين إذا ابتغينا وصف الظاهرات الطبيعية. ويستلزم تعديلهما تعديلاً للهيكل الذي نستعمله لوصف الطبيعة. أما الحصيلة الهامة لهذا التعديل فتتمثل في التحقق من أن الكتلة ليست إلا شكلاً للطاقة، بحيث أن شيئاً، وهو في حالة السكون، يمتلك طاقة مختزنة في كتلته.

ترك هذان التطوران - توحيد الزمان والمكان، تكافؤ الكتلة والطاقة - أثراً عميقاً على الصورة التي كنا قد رسمناها للمادة وألزمتنا على تعديل أو تكييف تصورنا للجزيء بطريقة هامة وأساسية. ففي الفيزياء الحديثة، لم تعد الكتلة مرتبطة بجوهر مادي، وبالتالي لا تحتوي الجزيئات «قواماً» أساسياً، بل تُدرك على نحو حزم طاقة. ومع ذلك، ترتبط الطاقة مع الفعالية ومع العمليات الوظيفية، الأمر الذي يعني في مضمونه أن طبيعة الجزيئات دون الذرية ديناميكية في أساسها.

في سبيل فهم أفضل، يقتضي الواجب أن نتذكر أن وصف هذه الجزيئات لا يتم إلا في بنية يلتحم أو يندمج فيها الزمان والمكان في متصل رباعي البعد. وفي بنية هذا نوعها، يبطل تصورنا للجزيئات بأنها أشياء ثلاثية البعد وسكونية مثل كرات البليار أو حبات الرمل. وعلى غير ذلك، نتصورها وجودات رباعية البعد في الزمان - المكان. إذن، فالجزيئات دون الذرية أنماط مكانيكية تمتلك معْلماً زمانياً ومعْلماً مكانياً. ويجعلها معْلمها المكاني تظهر أنها أشياء لها كتلة معينة؛ ويجعلها معْلمها الزماني تبدو أنها

عمليات وظيفية تستغرق الطاقة المتكافئة. وهكذا، تُكسب النظرية النسبية مقومات المادة معْلماً ديناميكياً في جوهره. لذا، لا نستطيع فصل كيان المادة عن فعاليتها لأنهما معْلمان مختلفان لحقيقة زمانية - مكانية واحدة.

تشكل أنماط الطاقة العائدة للعالم دون الذري البُنى الجوهرية والذرية الثابتة التي تبني المادة وتُكسبها مظهرها الصلب الماكروسكوبي، الأمر الذي يجعلنا نعتقد أنها تتركب من جوهر مادي. فعلى المستوى الماكروسكوبي، تفيدنا صورة الجوهر المادي إفادة كبرى؛ لكن معناها يبطل على المستوى الجوهري. ويفسر الأمر على النحو التالي: تحتوي الجواهر جزيئات ليست مصنوعة من قوام مادي. وعندما نراقبها، لا نشاهد أي جوهر مادي. وإن مانلاحظه لا يخرج عن كونه أنماطاً ديناميكية تتبدل الواحدة منها على نحو متواصل إلى الأخرى - إنها الطاقة وهي تؤدي رقصتها المتواصلة.

يهدف البحث الجاري في الفيزياء إلى توحيد النظرية الكوانتية مع النظرية النسبية في نظرية مكتملة للعالم دون الذري. فنحن ما زلنا متخلفين عن صياغة نظرية كاملة. ومع ذلك، نمتلك عدة نظريات جزئية، أو عدة أنماط ومناهج، تصف معالم معينة للظاهرات دون الذرية وصفاً جيداً. ولن يستقيم بحثنا ما لم نركز على واحد من هذه المناهج المدعو «منهج البوتستراب». ويحتمل أن يكون لهذا المنهج التأثير الأكبر على تفكيرنا العلمي المستقبلي.

منهج البوتستراب:

تتمثل القاعدة التي يقوم عليها البوتستراب بفكرة هي «أن تقليص الطبيعة إلى كيانات أو وجودات أصلية أمر محال». والحق هو أن تشبيهها بكتل البناء الأساسية المشكِّلة من المادة أمر تجاوزه التفكير العلمي. ولا يتم فهم الطبيعة فهماً كلياً إلا من خلال التساوق الذاتي، أي الانسجام بين الأجزاء. وهكذا، تلتزم الفيزياء بالانطلاق من شرط أساسي هو «كون العناصر الأساسية أو المكونات متساوقة مع ذاتها ومنسجمة مع بعضها».

تنفصل هذه الفكرة انفصالاً جذرياً عن النهج التقليدي المتبع في البحث الفيزيائي الذي اتجه دائماً إلى الكشف عن المكونات الأساسية للمادة. وفي الوقت ذاته، تمثل هذه الفكرة الذروة التي تسنمها التصور الحالي للمادة دون الذرية بوصفها شبكة من العلاقات المتداخلة الصلة. لكن فلسفة البوتستراب تتخلى عن الفكرة التي تتمثل في أن المادة كتل بناء أساسية، ولا تعترف بأي وجودات أساسية مهما كان نوعها- لا وجود للقوانين الأساسية، أو المعادلات أو المبادىء. فالكون وفق هذا المنهج، نسيج ديناميكي من الأحداث المتداخلة العلاقة. ولا تكون أية خاصة من خصائص أي جزء من هذا النسيج أساسية: هذا، لأن هذه الخصائص تنتج من خصائص الأجزاء الأخرى، بحيث أن التوافق أو التساوق الكلي لعلاقاتها المتداخلة والمتبادلة يعيِّن بنية النسيج كله. وهكذا، يحتمل أن يعالج المزيد من الظاهرات تدريجياً بدقة متنامية وذلك بإحداث موزاييك من الأنماط المتواشجة. وهكذا، لا تُعد نظرية الـ «بوتستراب» صفة ملائمة لنمط فردي واحد، بل يمكن تطبيقها فقط على مجموعة مؤتلفة من الأنماط المتساوقة على نحو تبادلي، بحيث لا يكون أحدها أساسياً أكثر من الأنماط الأخرى. وفي كلمات شيو، الفيزيائي الذي أنشأ نظرية البوتستراب، نجد الحقيقة التالية: «يُعرف الفيزيائي بأنه بوتسترابي إن هو استطاع أن يعالج أي عدد من الأنماط المختلفة الناجحة جزئياً بدون محاباة أو تحيّز».

هكذا، يمكننا تلخيص فكرة الهادرونات التي تنبثق من هذه الأنماط البوتسترابية في العبارة الاستفزازية التالية: «كل جزيء يشتمل على الجزيئات الأخرى». ونحن نسوق هذا الكلام لأن الهادرونات ليست كيانات منفصلة بل هي أنماط طاقة متداخلة العلاقة في عملية ديناميكية متقدمة باستمرار. والواقع هو أن الأنماط لا «يحتوي» الواحد منها الآخر، بل بالحري «يستغرق» الواحد منها الآخر بطريقة معينة تكتسب معنى رياضياً دون التعبير عنها بسهولة في كلمات.

إن فكرة البوتستراب التي تتمثل في نسيج علاقات متداخلة، ويتألف فيه كل جزء من الجزيئات على نحو ديناميكي مع الآخر، تجسِّد الذروة التي تسنّمتها النظرة إلى الطبيعة المنبثقة من نظرية الكوانتوم مضافاً إليها ما تم تحقيقه من ترابطية متداخلة أساسية، صاغتها النظرية النسبية في وقت لاحق عندما اعترف العلماء بأن الشبكة الكونية ديناميكية في صميمها، وأقروا أن فعاليتها هي جوهر كيانها ووجودها.

الفيزياء الحديثة: تطبيقاتها في كل من نطاق العلم والمجتمع

يجدر بنا، قبل البحث في هذه الفكرة، أن نتساءل عن مضامين «الفيزياء الحديثة» وتطبيقاتها في كل من نطاق العلم والمجتمع.

تتراءى لنا حقيقة تفسر في ضوء الحكمة التي يجب على الفيزيائيين تعلمها في هذا القرن، وتتمثل في ما يلي: محدودة هي التصورات والمفاهيم التي نستفيد منها في وصف الطبيعة. فإذا ما وسعنا نطاق تجربتنا فإنما ليتوجب علينا أن نعدِّل، أو نهمل، بعض هذه التصورات والمفاهيم. وإن تجربتنا التي تتضمن التساؤل عن، استقصاء حقيقة القاعدة الحقة التي يبني المرء عليها هيكله التصوري، والإلزام الذي يشير إلى قبول التعديلات العميقة التي تطرأ على أفكاره المدللة، أمر ان مأساويان ومؤلمان للفيزيائيين، وبخاصة لأولئك الذين واجهوا الحقائق الجديدة خلال العقود الثلاثة الأولى من هذا القرن. أما المكافأة التي نالها الفيزيائيون بعد عناء تجربتهم فقد تمثلت في تلك البصيرة التي توغلت إلى أعماق طبيعة المادة والعقل الإنساني. والحق يقال إن هذه التجربة يحتمل أن تكون مفيدة للعلماء الآخرين، وذلك لأن الكثيرين منهم قد بلغوا، في الوقت الحاضر، حدود النظرة الديكارتية الكلاسيكية للعالم في حقول اختصاصهم. وفي سبيل تجاوز أنماط الفكر الكلاسيكية، يتوجب عليهم أن يتجاوزوا طريقة الفهم والمعالجة المكانيكية التقليدية، تماماً كما تصرف الفيزيائيون، ويتبنوا وجهات نظر شمولية، كلية وايكولوجية.

في حقل الطب، يجب على الأطباء أن يوسعوا منظورهم، بحيث يغيّرون اتجاه تركيزهم من المرض إلى الصحة، ويدركون أن الكائن الحي الإنساني منظومة ديناميكية يُستشف منها معالم فيزيقية ونفسية متداخلة الارتباط، ويقيمون علاقة بين الحالة العامة لهذه المنظومة مع بيئتها الاجتماعية والفيزيقية والعاطفية. وسوف يلازم هذا التبدل جهودٌ مماثلة في التربية والصحة بحيث تسمح للأفراد أن يكونوا مسؤولين عن صحتهم الخاصة، فلا يعودون يفوّضون الطبيب والعقاقير القيام بهذه المسؤولية.

في حقل علم النفس والطب النفسي - العقلي، يجب على العلماء الاختصاصيين في هذا النطاق توسيع إطار علم النفس الكلاسيكي لكي يتعمق فهمهم للنفس الإنسانية. ويجب عليهم أيضاً، وعلى الأطباء، أن يعالجوا الكيان كله، ويروا فيه منظومة ديناميكية تشتمل على أنماط سيكولوجية وفيزيقية ذات اتكال متبادل، منظومة هي جزء متكامل مع المنظومات التي تتفاعل على نحو أشمل، وتُعرف بأبعادها الكونية والحضارية والثقافية والاجتماعية والفيزيقية.

في حقل العلوم الاجتماعية، يجب على العلماء الاختصاصيين أن يعالجوا هذه المنظومات الأشمل، وفقاً لذلك، ويتجاوزوا الحدود الحالية الصارمة، ويوسعوا تصوراتهم الأساسية، ويحرروها من دلالاتها الضيقة والتقليصية ويطلقوها إلى محيط اجتماعي وإيكولوجي. وإن تطوير وتحسين مؤسساتنا الاقتصادية والاجتماعية الحاضرة، والأمل الذي يراودنا بمستقبل أفضل، مرتبط بصياغة وإدارة هذه المؤسسات التي بلغت حداً يهدّد ازدهارنا.

نعتقد أن العلماء قادرون على صياغة تصوراتهم الجديدة في هذه الحقول العديدة بحيث تتوافق مع مضامين الفيزياء الحديثة. أما بعضهم الآخر، فقد لا يجدون في الفيزياء نموذجاً ملائماً بل عوناً لهم في اختصاصاتهم. ومن واجب العلماء ألا يرغبوا في اعتناق وجهة النظر الكلية

وتبّني نظام كلي لمجرد خشية أو خوف يعتريهم من تهمة تلصق بهم بأنهم غير علميين. لقد أظهرت لهم الفيزياء الحديثة أن نظاماً كهذا علمي في صميمه ومتساوق مع غالبية النظريات العلمية المتقدمة التي تلج محراب الحقيقة الفيزيائية.

في سبيل تقدم علمي متطور ونامٍ تبدو لنا فكرة اليوتستراب وهي نظرية الأنماط المتسقة على نحو متبادل ومتواشج، نظرية لا ترى في نمط أنه جوهري أو أساسي أكثر من غيره: هي فكرة يتوقع لها العارفون مستقبلاً علمياً مرموقاً.

في هذا الصدد، نقدم مثالاً يوضح لنا ما ذكرناه في السطور السابقة:
في الوقت الحاضر، يقوم الدليل على أن مناهج العلاج النفسي المتنافسة تتناقض مع بعضها، لأن الباحثين الأفراد ركزوا انتباههم على مستوى معين من مستويات الوعي، وحاولوا، بعد ذلك، تعميم نتائج بحثهم على كلّية النفس.

أما في المستقبل، فيحتمل أن يحدث توفيق في الفروق القائمة بين المدارس المتنوعة وذلك باعتبار أنماطها تنظيمات نافعة، لكنها محدودة، للوعي الإنساني، تشير إلى معالم مختلفة أو مستويات للعقل الإنساني. ففي مدرسة العلاج النفسي، يحتمل أن يعتمد المعالج النمط الفرويدي لدى معالجة المرضى الذي يختبرون أو يعانون من الكبت والارتكاس إلى الطفولة، ويحيون من جديد صدمات نفسية-جنسية متعددة. ويُحتمل أن يُعتمد أسلوب أدلر لمعالجة مشاعر النقص -الدونية- وطريقة يونغ لدراسة التجارب التي تتصف بمزيّة ميثولوجية أو دينية. وبالفعل، لم يعد نمط من هذه الأنماط يحتفظ بأساسياته أكثر من نمط آخر. هذا، لأننا نستفيد منها بوصفها تنظيمات ترشد المعالج الاختصاصي والمريض أثناء توغلها إلى أجزاء النفس المختلفة.

في نهاية حديثي أقول: إن حقول العلم الأخرى تستطيع أن تتبع إجراءات مماثلة. والحق أن فلسفة البوتستراب تعد القاعدة الأساسية لطريقة الفهم والمعالجة الكلية المتداخلة التنظيم التي نحتاج إليها أشد الحاجة لوصف نسيج الحقيقة. ويحتمل أن يشتمل العلم في المستقبل على فيزياء البوتستراب وأخيراً، نعتقد أن ذلك العلم سيتجاوز الفروق المتداخلة التنظيم، وسوف يستفيد من أية لغة، أياً كان نوعها، إن كانت ملائمة لوصف المعالم والمستويات المختلفة للحقيقة.

لن يكون المغزى الثقافي الأساسي لتطور من هذا النوع إلا اعترافاً بمحدودية طرق الفهم العقلانية التي تعالج الحقيقة. لذا، يكون القبول الواسع لهذا الواقع خطوة ضرورية باتجاه ثقافة أكثر اتزاناً. وفي ثقافة كهذه، لن يكون العلم بكليته أكثر من طريقة من الطرق العديدة التي يتبعها الرجال والنساء الذين يسعون إلى تحقيق فهمهم للكون. وسوف تكتمل هذه الطريقة الخارقة وطرائق فهم أخرى تعادلها أهمية. ولن يعود التوازن إلى مواقفنا وقيمنا إلا بمثل هذا التأمل المتوازن. وفي هذا التوازن المتكامل، ندرك الحقيقة التي عبر عنها الحكيم الصيني شوانغ تزو في عبارته التالية: «الحياة هي التآلف المنسجم للين و اليانغ».

مراجع البحث:

1-P.Handler: Biology and the Future of man.

2- B. F. Skinner: Science and Human Behaviour.

3- H. Henderson: Creating Alternative Futures.

4- K. Wilber: The Spectrum of Consciousness.

العولمة والخطر على الهوية والكيان

د. نجيب غزاوي

العولمة، Mondisation بالفرنسية و Globalisation بالإنكليزية، ظاهرة قديمة حديثة شديدة الغموض وصعبة التحديد لازمت الحضارات جميعاً(١)، وقال بها الفلاسفة عبر العصور من خلال الدعوة إلى تجاوز الحدود الجغرافية والسياسية، كما قال بها الإسلام الذي الغى الحدود

* د. نجيب غزاوي: باحث من سورية، له العديد من الدراسات والمؤلفات. ينشر في الدوريات المحلية والعربية.

والجنسيات والمواطنة والطبقات والفروق العرقية، فجاء دعوة عالمية بلا حدود، المسلمون فيه مواطنون عالميون يقوم التفاضل بينهم على التقوى والفضيلة(٦).

وقد أخذت هذه الظاهرة منحى سلبياً مع الإمبراطوريات الاستعمارية مثل الإمبراطورية الرومانية التي عمدت إلى فرض مبادئها ونظمها في الحكم وأنماط حياتها السياسية والاجتماعية والثقافية بالقوة. وكذلك كان حال القوى الاستعمارية الغربية مثل بريطانيا عبر الكومنولث وفرنسا عبر الفرانكوفونية(١).

أما مع نهاية الحرب العالمية الثانية، فقد ظهرت عولمتان: سوفيتية حاولت وضع قبضتها على العالم وصياغته على شاكلتها عبر الأممية، وأمريكية سعت إلى الهدف نفسه ولا تزال.

أما بروز العولمة بصيغتها الراهنة فقد نتج عن جملة من المتغيرات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي اختزلت الحواجز أمام التبادل بين الشعوب، نجملها فيما يلي:

١- الهيمنة الاقتصادية للقوى الصناعية المالكة للتكنولوجيا المتطورة والقادرة بثرواتها الضخمة على تطوير البحث العلمي وتصدير إنتاجها إلى شتى أرجاء العالم.

٢- تحرير التجارة الخارجية والتنافس على النطاق الدولي والاعتماد على التقدم التقني وتطوره وتسابق الدول لاقتنائه(٤).

٣- ثورة المعلومات وأثرها في تطوير سوق المال العالمي.

٤- ظهور وكالات الأنباء العملاقة واحتكار الخبر والإعلان مما زاد القدرات في الهيمنة على الرأي العام وصياغته بالطريقة التي ترضي القوى الاقتصادية المسيطرة.

كما استفادت العولمة الجديدة من أحداث سياسية قريبة نذكر منها:

١ـ نهاية الحرب الباردة بعد سقوط الاتحاد السوفيتي ودول العالم الاشتراكي الأوروبية.

٢ـ سقوط جدار برلين وتوحد الألمانيتين في دولة رأسمالية ديمقراطية.

٣ـ غزو النظام العراقي للكويت عام ١٩٩١ وإعلان الرئيس جورج بوش قيام النظام العالمي الجديد بعد تحرير الكويت.

وقد تتوج هذا كله بعقد مؤتمر برعاية مجلس الأمن في ٣ كانون الثاني ١٩٩٢ حيث صدرت مجموعة من القوانين والتنظيمات التي تقونن استراتيجية العولمة وتهدف إلى صياغة السياسة الكونية على نحو حاسم(٦)، وبما يخدم مصالح القوى الاقتصادية المسيطرة، أي أمريكا والغرب، وذلك عبر فرض الأنماط السياسية مثل اعتماد الديمقراطية الغربية، أو الاقتصادية مثل الخصخصة، وتحرير التجارة وتخفيض الضرائب الجمركية، ومن خلال المنظمات الدولية عابرة القارات كالشركات والمؤسسات والمصارف، مثل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وجميعها يعمل بالمنطق الأمريكي ويستمد تنظيره من نمط الاقتصاد الأمريكي الناجح والمتوفر على رؤوس الأموال الكبرى والقادر على كسب الرهان في مجال تنافس رأس المال العالمي(٦).

وتستفيد العولمة في إدارتها من مجموعة وسائل اتصال هائلة تطوق الأرض بأعداد كبيرة من الأقمار الصناعية تمكن من الاتصال الفوري بأي كان، فهناك نحو ١٥ شركة أمريكية كبرى للاتصالات وشبكة الانترنيت ومحطة CNN للأخبار التي حازت على ثقة العديد من الزعماء العرب، كما ظهر في «فيديو كليب» أعدته هذه المحطة! كما تحقق الولايات المتحدة الأمريكية زعيمة العولمة، هيمنة مطلقة على حركة مرور المعلومات والأفكار من خلال سيطرتها على سوق انتاج الموسيقى والسينما والتلفزيون وبرامج الكمبيوتر (٨). وتسوق هذه الوسائل أفكاراً غايتها ترسيخ مفهوم العولمة

باعتبارها قدراً لابد منه للخروج من الأزمات السياسية والاقتصادية والثقافية والتنموية التي تعيشها الشعوب، نذكر من هذه الأفكار:

١- لاخيار لدى العالم الثالث من أن يختار العولمة أو يبقى حبيساً في تخلفه.

٢- العولمة أقرب طريق لاختيار الحداثة السياسية والاجتماعية والفكرية.

٣- العولمة أفضل الوسائل للحاق بالتطور وتحقيق التنمية، عبر تحقيق التأهيل الاقتصادي والفكري والاجتماعي.

إن هذه الأفكار إنما تلخص موقفاً واضحاً يوحي بأن تطوير العالم رهن بتطبيق العولمة!(٦).

وكما أشرت، إلى ذلك سابقاً، تشتمل العولمة على مجموعة من الأفكار والمبادىء والإجراءات تغطي مناحي الحياة جميعاً، أفضلها فيما يلي:

١- العولمة السياسية:

يقصد بالعولمة السياسية كل مايمس قضايا السياسة والعلاقات بين الدول. وتأخذ العولمة السياسية منحى إيجابياً حين تتطلب خيارات سياسية جديدة على مستوى العالم تبنى على القيم والمثل العليا الإنسانية، ومصالح السيادة القائمة على العدالة واحترام الحرية وحقوق البلدان، وذلك عبر إعادة النظر بمفهوم الحدود ودورها في خدمة مصالح الدول، وبذلك تحقق العولمة انفتاحاً متبادلاً وانتقالاً من أجواء العصبيات الشوفينية إلى التعارف والتبادل والاحترام المتبادل. وتعمل العولمة بمنحاها الإيجابي هذا على الارتقاء بالمنظمات الدولية وتفعيل حضورها لتصبح مرجعيات عالمية من أجل عالم عادل حقاً وسلمي حقاً وذلك من خلال تعزيز الوعي بأخوة الشعوب وتساوي الدول مما يحقق سلاماً ثابتاً ويضع حداً للحروب.

أما المنحى السلبي للعولمة السياسية فيتبدى عبر سيطرة القوى والمراكز

الاقتصادية والمالية والسياسية وفرض نفوذها خدمة لمصالحها مما يؤدي إلى الهيمنة والقمع فتصبح العولمة بذلك ظاهرة مقلقة خطرة، تهدد الكيانات القومية والهوية وتحدث ردود فعل تفتيتية كما هو حاصل في كل من افغانستان والبوسنة والهرسك وايرلنده والجزائر وكوسوفو اليوم، وحتى في بعض الكيانات الغربية الثابتة مثل اسبانيا حيث مشكلة الباسك وفرنسا حيث مشكلة كورسيكا (١١).

٢- العولمة الاقتصادية:

العولمة اقتصادية في الأصل، وهي تعتبر امتداداً لنظام الحرية الرأسمالية العالمية الذي يهدف إلى تمكين رأس المال القوي من تحقيق أوفر الأرباح عن طريق تحرير التجارة أو إخضاعها للتنافس الحر، وذلك عبر سن قوانين نقل متناغمة ووضع معايير تصنيف وأمن للسلع موحدة، وقوانين جمركية متوافقة(٨). وتحقيق السوق الواحدة إنتاجاً وتبادلاً. وتتجاوز العولمة الاقتصادية بذلك تدويل النشاط الاقتصادي إلى تحرير تدفق الرساميل وإلى حرية تنقل البضائع والأفراد والتجارة والخدمات والتكنولوجيا اعتماداً على وسائل مثل التكتلات الاقتصادية الكبرى والشركات العالمية المتعددة الجنسيات، وعبر تحقيق أنماط متكاملة من الإنتاج والخدمات العابرة للحدود الوطنية، مما يؤدي إلى بناء علاقات اقتصادية جديدة بين بلدان العالم وتقسيم جديد للعمل مبني على التعاون وليس على الاستقلال وبناء مشاريع مشتركة بين الدول. ونضرب مثالاً على ذلك مشروع طائرة Airbus الذي ماكان ليتحقق لولا التعاون بين فرنسا وألمانيا وإنكلترا واسبانيا وإيطاليا، وكذلك الاندماج بين شركتي صناعة الطائرات الأمريكية. بوينغ ولو كهيد لمواجهة القصور في تحمل أعباء ومتطلبات العولمة.

ولكن العولمة بمفهومها هذا تشكل إرباكاً للدول قيد النمو لما فيها من استغلال لهذه الدول وتهميش لدورها وتحويلها إلى بلدان مستهلكة، وذلك من خلال تطويق الإنتاج الوطني الاقتصادي بمنافسة غير متكافئة بما يؤدي

إلى نشر البطالة وهجرة العقول وإلى تقليص تدخل الدولة الوطنية في توجيه اقتصادها وتحقيق التوازنات الضرورية لحماية المصالح الوطنية(٣).

٣ـ العولمة الثقافية:

وهي سلاح ذو حدين، فإما أن تتيح العولمة الثقافية فرصة نوعية لانفتاح الشعوب والثقافات على بعضها البعض لغاية التعريف بالتراث الحضاري والفكري والروحي للشعوب، مما يؤدي إلى احترام الحق في الاختلاف والتنوع والاعتراف لكل ثقافة بإسهاماتها في الحضارة الإنسانية الواحدة، أو أنها، أي العولمة، تؤدي إلى تدمير الثقافات، إذا كانت غايتها إلغاء الآخر بفرض التجانس، مما يؤدي إلى تحويل النتاجات الثقافية إلى سلع تتحكم فيها قوانين السوق(١١)، وهذا ماقال به الأمريكيون حين طلبوا تخلي أصحاب حقوق تأليف الكتب والأغاني وجميع أشكال الإنتاج الفكري، عن تسيير ممتلكاتهم والعهد بها إلى المجموعات الكبرى الخاصة والأمريكية حصراً(٦) إن العولمة بمفهومها السلبي هذا إنما تؤدي إلى تطويق الإبداع الأدبي والفني لدى الشعوب ذات الهويات الثقافية المتميزة، كما تهمش الثقافة الوطنية واللغة القومية من خلال فرض لغة وثقافة القطب الاقتصادي الذي ينتج وحده ويفرض لغته وثقافته عبر وسائل الاتصال التي يملكها، وأخيراً فإنها تؤدي إلى تقليص العلاقة بين المثقف والخبرة المباشرة بعمله وبالحياة من حوله، من خلال تقديم كل ماكان يختبره العالم والمثقف بنفسه، جاهزاً موثقاً فتغنيه عن الانتقال والبحث فيصبح إنسان المستقبل نسخاً متطابقة(٣).

إن المشهد الثقافي العالمي مثير للقلق، إذ نجحت التكنولوجيا في فرض نموذج فكري واحد يتمثل في القيم الأخلاقية للمجتمع الأمريكي المسيطر عبر وسائل الاتصال والأشرطة المتلفزة والفيديو. ونورد أرقاماً ذات دلالة حول هذه المسألة: إن ٨٠٪ من واردات صناديق التذاكر في دور السينما في بريطانيا تتأتى عن ريع الأفلام الأمريكية، فيما تصل هذه النسبة في فرنسا

إلى ٦٠٪ وفي البلدان الشرقية إلى ٩٠٪. كما قفز الإنتاج السينمائي الأمريكي من ٦٠٪ من الإنتاج العالمي عام ١٩٤٤ إلى ٧٦٪ عام ١٩٨٥(٦).

لابد إذن من الحذر واليقظة من أجل الحفاظ على التراث والثقافة بخاصة وأن هناك غياباً لأي حوار حضاري حقيقي بين الثقافات وتراجعاً في القدرة التنافسية أمام الإمكانات المادية للعمالقة المتربعين على ميادين الإنتاج والتمويل. ولقد ترجم هذا القلق، أوروبياً، في موقف فرنسا وكندا من مسألة فتح الحدود أمام الإنتاج الثقافي، فطالبت وحصلت على ماعرف بالاستثناء الثقافي الذي يتيح حماية الإنتاج الثقافي الوطني عبر سلسلة من الإجراءات.

إن عولمة الثقافة من أخطر الأمور التي تمسنا نحن العرب بسبب السيطرة الصهيونية على اجهزة الإعلام والاتصال ومايرافق ذلك من طمس للحقائق وتشويه لصورة العربي وحضارته وتراثه لدى الرأي العام العالمي(١١). ولنذكر هنا قولاً للجنرال ديغول أورده روجيه غارودي في كتابه «الأساطير المؤسسة للسياسة الإسرائيلية»: «يوجد في فرنسا لوبي قوي مؤيد لإسرائيل يمارس تأثيره في مجالات الإعلام».

٤- العولمة العلمية:

إن العولمة العلمية في مسارها الإيجابي إغناء لموضوع التعاون في المجالات العلمية، كما أن لها انعكاساً أساسياً في تطور المجتمعات عبر الأبحاث المشتركة مما يؤدي إلى وفر في المال والطاقة والوقت. وخير مثال عن هذه العولمة مشروع أريان لإطلاق الأقمار الصناعية ومشروع مير الفضائي(١١).

ومع ذلك فإن الجدول التالي يبين أن قدرات البحث والمؤهلات العلمية المرتبطة بالاختراع تتركز في مجموعات دولية ثلاث هي الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية واليابان، إذ بلغت نفقات البحث العلمي في العالم، عام ١٩٩٥، / ٢٥/ مليار دولار أمريكي، كانت حصة هذا الثالوث منها ٨٢,٥٪ وقد وزعت على النحو التالي:

٣٨,٥٪ للولايات المتحدة الأمريكية
٢٨,٣ لدول الوحدة الأوروبية
١٥,٨ لليابان
٩,٥ لدول آسيا
٤٪ لروسيا
١٪ لدول أمريكا اللاتينية
٠,٠٢٪ لافريقيا(٦)

إن الأرقام السابقة تؤكد ظاهرة الاستئثار بالمعرفة والعلم من قبل أمريكا وأوروبا واليابان، وهذا ماأسماه فريدريكو مايور «جدار المعرفة» وقد أدى احتكار العلم والمعرفة وسيؤدي إلى إقامة الحواجز بين الشعوب وسيصبح وسيلة سيطرة وهيمنة على مصائرها.

٥ ـ العولمة الإعلامية:

تتميز وسائل الاتصال والتواصل في عصر العولمة بوجود تكنولوجيا الإعلام المتقدمة وشبكات الاتصال عبر قنوات البث التلفزيوني الفضائي وبنوك المعلومات والانترنيت. وقد أدى هذا الواقع الاتصالي بنا إلى العيش الفوري مع الآخرين في أفراحهم واتراحهم، كما أدى أيضاً إلى نقل قيم تعمل على عولمة الفكر وتوحيد نمط العيش واتخذ من الإنتاج الغربي والأمريكي مادة وفكراً ونهجاً، ونقدم عن هذا الواقع مثلاً: شبكة الانترنيت حيث ٨٨٪ من معطياتها باللغة الإنكليزية و٩٪ باللغة الألمانية و٢٪ باللغة الفرنسية و ١٪ باللغات الأخرى. كما تحتكر أربع وكالات أنباء غربية الإعلام وهي: اشوسيتيد برس ويونايتد برس ورويتر وفرانس برس(٦).

ولعل المجال الإعلامي أكثر أوجه العولمة سلبية، إذ يسيطر أصحاب المصالح التجارية والاقتصادية بخاصة الصهاينة منهم، على الإعلام عبر التوظيف المالي والسيطرة الإدارية والفنية، ويستخدمونه في تشويه معرفتنا بالعالم ووعينا بأنفسنا ومعرفة الآخرين ووعيهم بأنفسهم وقضاياهم. إن

السيطرة على وسائل الإعلام والاتصالات تحول الضحية إلى جلاد والجلاد إلى ضحية، وخير مثال على ذلك مايجري من تشويش وتحريف وخلط بشأن مفهوم الإرهاب. كما تؤدي البرامج والمسلسلات التلفزيونية إلى تشويهات وتحويرات تخدم سياسات معينة وتنميطاً ثقافياً وذهنياً معيناً يؤدي إلى تخلي المشاهد عن عقله وارتباطه بثقافته ووطنه وقضاياه(١١).

دعاة العولمة وأنصارها:

إن لهذه الظاهرة القديمة الحديثة وذات الأبعاد المتناقضة أنصاراً ودعاة روجوا ويروجون لها ويقدمون البراهين والحجج لصالحها وهم في مسارهم هذا يرفضون مفهوم الهوية ويعتبرون البحث عنه نوعاً من الهوس، كما يرفضون مصطلح «الغزو الثقافي» باعتباره نوعاً من الانغلاق ويضعون في مقابله مصطلحين هما «التواصل الثقافي» و«التبادل الحضاري».

يرى دعاة العولمة أنها قدر لا مرد له(١)، فهي آتية لامحالة وعلينا أن نعمل في اتجاه اخلاق كونية مشتركة، كما أنها تمثل فكراً تقدمياً فيما تمثل الهوية فكراً رجعياً(٢) يقول فريدمان إن العولمة أمر واقع وأن على اللاعبين الدوليين إما الانسجام معه واستيعابه أو الإصرار على العيش في الماضي وبالتالي خسارة كل شيء ويضيف ان الخيارات باتت اليوم أضيق منها في الزمن الماضي، وأن لابد من القبول بالأمر الواقع.

ولايرى دعاة العولمة فيها تهميشاً للثقافات الأخرى فهي تمس العلوم المادية والإنتاج التكنولوجي ووسائل الإعلام فقط(٣). ويضيف هؤلاء أن تخفيض الضرائب الجمركية وتعزيز المنافسة بين الدول والشركات المصدرة ومكافحة أسلوب إغراق السوق وتوسيع التجارة الدولية لتشمل التكنولوجيا المعلوماتية والخدمات والاتصالات والمواصلات قد أدت إلى ارتفاع حصة التجارة في الناتج المحلي الإجمالي للدول النامية من ٢٣٪ في منتصف الثمانينات الى ٣٢٪ حالياً. كما تبع اندماج الدول النامية في التجارة العالمية اندماجها المتنامي في التمويل العالمي: فقد تضاعف تدفق رؤوس الأموال

الخاصة إلى الدول النامية أربع مرات بين عامي ١٩٩٠ - ١٩٩٤ . يقول هولستر ثرد بهذا الصدد: إن العولمة «فرصة تاريخية لكسر طوق التخلف عن الدول النامية»(٤).

خصوم العولمة:

يرى هؤلاء أن العولمة بديل لكل الانتماءات الأخرى (٢). فهي نشر لثقافة وحيدة وتغليب للغتها، كما أنها حصر للنشاط الاقتصادي في شركات كبرى، وفرض قوانين تسيء إلى الصناعة الوطنية مما يؤدي إلى انتشار البطالة والقضاء على السيادة القومية.

ويلاحظ الكاتب المصري حسين معلوم أن العولمة قد ألغت دور الدولة في دعم نمو الاقتصاد الوطني وإنقاذ الأوضاع المعيشية المتردية وتنظيم سياسات التضامن الاجتماعي. كما ألغت تعددية نماذج الإنتاج لفائدة نظام ليبرالي مفتوح وعممت نموذجاً مغايراً لمفهوم المواطنة ولمعاني الإحساس بها مما إدى إلى الحد من حرية الدول في اتباع سياسات وطنية مستقلة. ويضيف معلوم أن العولمة قد أدت إلى خروج الأمر والتوجيه من يد الدول إلى ٢٠٠ قوة رأسمالية اقتصادية جديدة (الشركات متعددة الجنسية) تملي مناهجها المتوحشة وسياساتها الاقتصادية مما إدى إلى قطع الصلة بين الهوية القومية والمجال الاقتصادي الإنتاجي للدول لمصلحة نظام عالمي يخترق مكونات الكيانات القطرية في خصوصيتها التقليدية فوقعت أزمات اجتماعية كادت تطيح بهذه الكيانات. ويخلص معلوم إلى القول إن العولمة قد صنعت عالماً بلا دول وبلا وطن، عالم المؤسسات والشركات والشبكات يقفز نظامه على الدول والأمة والوطن(٤).

أما صموئيل هو نتغن، فقد نشر في مجلة «شؤون خارجية» (نوفمبر - ديسمبر ١٩٩٦) مقالة بعنوان «الغرب متفرد وليس عالمياً» أشار فيه إلى أن شعوب العالم غير الغربية لايمكن أن تدخل في النسيج الحضاري للغرب حتى وإن استهلكت البضائع الغربية وشاهدت الأفلام الأمريكية واستمعت

إلى الموسيقى الغربية، فروح أية حضارة هي اللغة والدين والقيم والعادات والتقاليد». ويضيف أن التحديث والنمو الاقتصادي لايحققان التغريب بل على العكس يؤديان إلى مزيد من التمسك بالثقافات الأصلية لتلك الشعوب. وينصح هونتغن الغرب بالتخلي عن وهم العولمة، فهي صيغة مواجهة حضارية يخوضها الغرب ضد هويات الشعوب وثقافات الأمم من أجل فرض هيمنة ثقافية واحدة وحضارة واحدة وهي تتعارض مع القانون الدولي والتنوع الثقافي وستؤدي إلى انهيار الاستقرار العالمي بسبب ضرب الهوية الثقافية(٧).

لقد أدى الإحساس بهذا الخطر والخوف على الهوية من فرض ثقافة شمولية وحيدة إلى اتخاذ بعض الدول إجراءات ومواقف، نذكر منها فرنسا التي قررت أن تكون نسبة ٦٠٪ من الأفلام المعروضة في التلفزيون الفرنسي من إنتاج فرنسي، كما أن النروج قد عارضت اتفاقية ماستريخت لأنها ترفض الاندماج بالهوية الأوروبية. وتحفظت سنغافورة على شبكة انترنيت خشية على القيم الكونفوشية(٦).

في النتائج والحلول:

لاشك في أن في آراء دعاة العولمة الكثير من التقريرية والتعميم والاستعجال والبعد عن الروح العلمية، كما يغلب على هذه الآراء الطابع النظري الصرف، وكما تحدث منظرون آخرون عن «نهاية التاريخ» و«نهاية الايديولوجيا»، يبشر هؤلاء بسيادة العولمة باعتبارها قدراً محتوماً!

أما آراء خصوم العولمة فيغلب عليها الطابع العلمي الموضوعي، فهي تستقرىء ملامح العولمة في مختلف مجالات الحياة وترصدها وتحللها وتشير إلى مافيها من خطر على الهوية والكيان والسلام والأمن العالميين.. كما تنبه إلى عيوبها التي بدأت تتبدى للعيان.

ومع ذلك فإن علينا أن نقر أن العولمة، ظاهرة العصر الطاغية، يجب أن تدرس بروح علمية من خلال تحليل عناصرها ومكوناتها واتجاهاتها

والتعامل معها من موقع الثقة بالنفس والفهم العميق لخصائص حضارتنا وتفاعلها مع الثقافات الأخرى. إن التعامل مع العولمة يجب أن يأخذ موقع الأخذ والعطاء، أي الإسهام والمشاركة من خلال مشروع ثقافي حضاري [١] يعمل على المحافظة على الهوية وتحصين الهويات الثقافية بتعميقها وانتهاج التقدم التكنولوجي والإعلامي وزيادة الاهتمام بالعلوم الإنسانية مثل التاريخ والجغرافية والفلسفة[٣]: فلا تستطيع العولمة القضاء على هوية الناس إذا هم بحثوا في ماضيهم وأصولهم[٢].

ولابد لنا نحن العرب من بذل الجهود للدفاع عن الشخصية العربية والثقافة العربية وخصوصيتها والتعريف بمنجزاتها وتطوير إبداعاتها وإسهاماتها الفعالة في الحضارة الإنسانية وانتزاع الاعتراف بحضارتنا وثقافتنا.

ويتطلب هذا الأمر تعزيز التضامن العربي في المجالات الاقتصادية والمعلوماتية والعلمية والتكنولوجية والثقافية[١١].

المراجع

١- ناصر الدين الأسد، **الهوية والعولمة**، الأكاديمية الدورة الأولى لعام ١٩٩٧- المغرب.

٢- عبد الهادي التازي، **هل في استطاعة العولمة أن تهدد الهوية**، الأكاديمية الدورة الأولى لعام ١٩٩٧- المغرب.

٣- محمد الكتاني، **أي منظور لمستقبل الهوية في مواجهة تحديات العولمة**، الأكاديمية الدورة الأولى لعام ١٩٩٧- المغرب.

٤- محمد الحبيب بلخوجة، **إيجابيات العولمة وسلبياتها**، الأكاديمية الدورة الأولى لعام ١٩٩٧- المغرب.

٥- عبد المجيد مزيان: **واقع العولمة من الصراع الحضاري إلى التقاء**

الحضارات، الأكاديمية الدورة الأولى لعام ١٩٩٧ ـ المغرب.

٦ـ عبد الهادي بوطالب: لابد من تكامل العولمة والهوية ليكون العالم واحداً ومتعدد، الأكاديمية الدورة الأولى لعام ١٩٩٧ ـ المغرب.

٧ـ عبد العزيز التويجري، الهوية والعولمة من منظور حق التنوع الثقافي، الأكاديمية الدورة الأولى لعام ١٩٩٧ ـ المغرب.

٨ـ أحمد صدقي الدجاني، تأملات في العولمة والهوية، الأكاديمية الدورة الأولى لعام ١٩٩٧ ـ المغرب.

٩ـ دافيد روثكوبف، في مديح الامبريالية الثقافية، ترجمة أحمد خضر، الثقافة العالمية العدد ٨٥ نوفمبر ديسمبر ١٩٩٧ الكويت.

١٠ـ دانييل دريزنرت، ياعولمي العالم اتحدوا، ترجمة عبد السلام رضوان، الثقافة العالمية العدد ٨٥ نوفمبر ـ ديسمبر ١٩٩٧ الكويت.

١١ـ ميشال إده، مستقبلنا العربي وتحديات العولمة، المعرفة العدد ٤١٠ تشرين الثاني ١٩٩٧، دمشق

١٢ـ سماح إدريس، العولمة وعوائق التنمية الثقافية، الآداب، العددان ٥ و٦ أيار وحزيران ١٩٩٨ بيروت.

* * *

العوامل الاجتماعية والتربوية لظاهرة البطالة

أحمد ابراهيم اليوسف

مقدمة:

يعتبر العمل والمهنة (النشاط) من أهم مصادر الرضا في حياة شبيبتنا العربية، حيث أظهرت إحدى الدراسات أنّ العمل والمهنة، كمصدر للرضى في المستقبل، يتقدم على الأسرة في الأهمية[1]. ولا غرابة بذلك إذ أن العمل أو المهنة

* أحمد ابراهيم اليوسف: باحث من سورية، له اسهامات عدة في الصحافة المحلية والعربية. يهتم بالدراسات الاجتماعية والنفسية.

هو المجال الوحيد الذي تسعى شبيبتنا العربية من خلاله، لإبراز طاقاتها وإمكانياتها وقدراتها، لتحقيق ذواتها، من جهة، والمساهمة الفعالة ـ من خلال ذلك، بعملية التنمية، من جهة ثانية، حيث يتوقف نجاح عملية التنمية، على المشاركة الفعالة لكافة أفراد المجتمع، والشباب خصوصاً، بكل إمكانياتهم وطاقاتهم وقدراتهم دون استثناء.

إلاّ أنّ قسماً كبيراً من شبيبتنا العربية تفتقد لهذا المصدر من الرضى، بمستقبلها، لأنها تعاني من ظاهرة البطالة بشقيها المنظور والمقنع، حيث ترمي هذه الظاهرة بظلالها القاتمة على مستقبل شبيبتنا العربية وترهنه للمجهول. فهي، من جهة، تهدر طاقات وإمكانيات وقدرات الشباب العربي بلا طائل، وبالتالي، من جهة ثانية، تمنعهم من الانخراط الفعال في عملية التنمية الشاملة للمجتمع العربي، والمشاركة في نهضته، ممّا ينعكس سلباً على رؤية الشباب لأنفسهم وللمجتمع، من ناحية، وإلى المستقبل، من ناحية ثانية.

وإذا كان باستطاعتنا الحصول على إحصائيات وبيانات حول البطالة المنظورة لدى الشباب العربي ـ وإن كانت هذه الإحصائيات في الغالب هي بيانات وهمية لاتقارب الواقع إلاّ قليلاً، إذ أن ماتخفيه أعظم وأخطر بكثير ممّا تعلنه، فإنّه يصعب علينا الحصول على بيانات إحصائية حول البطالة المقنعة لدى الشباب العربي، والسبب بذلك يعود إلى:

ـ كون البطالة المقنعة تطال حتى الشباب الذين يمكن عدّهم حسب المفهوم التقليدي للعمل، عاملين وذوي مهن واختصاصات. هذا إلى جانب المفهوم التقليدي للبطالة المقنعة. وهذا ما أدّى إلى:

ـ شمولية مفهوم البطالة المقنعة، وتعدد أنماطها في المجتمع العربي المعاصر.

فماهي البطالة المقنعة، وما هي أنماطها في المجتمع العربي المعاصر؟

* مفهوم البطالة المقنعة:

كانت المسز «غوان روبنسون G. Robinson» أول من صاغ عبارة «البطالة المقنعة» في سنة (١٩٣٦) لوصف حالة العمال في الدول المتقدمة الذين قبلوا وظائف أو أعمالاً تافهة ودون مستواهم الإنتاجي نتيجة الاستغناء عنهم من قبل الصناعات التي كانت تعاني من نقص في الطلب الفعال عليها، وكانت تشير بذلك إلى العمال الذين ينخفض الناتج الحدّي لعملهم انخفاضاً كبيراً ربما يصل إلى الصفر.

وفي حين يسلّم بعض الخبراء الاقتصاديين بأن وجود البطالة المقنعة لابد وأن يتضمن وجود ناتج حدّي قيمته صفر بشرط بقاء العوامل الأخرى على حالها دون تغيير، إلاّ أن البعض الآخر يقلّل من شأن بقاء العوامل الأخرى دون تغيير ويضمّن تعريفه للبطالة المقنعة إدخال بعض من رأسمال في وظيفة الإنتاج، ومن الواضح إنه كلما أعيد تنظيم الزراعة وأدخل المزيد من رأس المال في العملية الإنتاجية أمكن سحب عدد من العمال الزراعيين للعمل في قطاع اخر دون أن يتأثر الناتج الزراعي من جراء ذلك»(٢).

وهنا يفترض أن العمال الذين تمّ الاستغناء عنهم، هم عمال مؤهلون لعملهم، إن كان هذا التأهيل قد تمّ باكتساب المعرفة والمهارات من خلال الدراسة وتلقي العلم، أو أنهم قد أهلوا من خلال الخبرة التي اكتسبوها بمزاولة العمل وامتهانه. وبالتالي، فإنّ العمل الذي امتهنوه لاحقاً بسبب عدم الحاجة لهم، يختلف تماماً من حيث المهارات والقدرات أو الكفاءات، عن عملهم الأصلي المؤهلين له، وقد لايتطلب العمل الجديد أية مهارات أو كفاءات، وهذا ما يجعل مهاراتهم وقدراتهم وكفاءاتهم في حالة عطالة. ومثال ذلك حملة الشهادات الذين يقبلون بأعمال لا تتعلق باختصاصاتهم لعدم الحاجة لها، أو يقبلون بأعمال هي دون قدراتهم وطاقاتهم، أو العمال الزراعيون وحملة الشهادات الذين يهاجرون من الريف إلى المدينة،

ويمتهنون أعمالاً دون مستواهم، أو لا تتعلق باختصاصاتهم، مثل بيع الدخان والبسطات.. إلخ، بعيداً عن كونهم هم الذين تركوا عملهم، أو أنهم أجبروا على تركه عنوة.

ومع نيل الشعوب لاستقلالها، وتشكّل الدول، وما رافق ذلك من تقسيم العمل في المؤسسات الاجتماعية المختلفة، واحتكار السلطة الحكومية تسيير أعمال الشعب في الدول النامية خصوصاً، ظهر القطاع العام الحكومي، حيث وجد أفراد المجتمع بالعمل الحكومي شرفاً عظيماً ينالونه ويسعون له، وذلك بسبب النظرة الاجتماعية للسلطة ـ في الدول المتخلفة خصوصاً ـ والتي اكتسبها ـ لاشعورياً ـ العمل الحكومي لدى أفراد المجتمع باعتباره تابعاً للسلطة! من جهة، وكون السلطة هي التي احتكرت إدارة الأعمال، وبالتالي، ضيّقت إدارة الأعمال على بقية قطاعات الشعب، مما جعل القطاع العام الحكومي، هو المجال الوحيد المتاح للعمل أمام أفراد المجتمع، من جهة ثانية. وهذا ما أفرز مشكلات جمّة يعاني منها القطاع العام الحكومي، منها تكدّس العمال والموظفين لدى الهيئات والمؤسسات الحكومية، حيث وجدت السلطة الحكومية نفسها أمام خيار وحيد هو قبول هذه الأعداد الغفيرة من الموظفين والعمال، وإن تجاوزوا حاجتها ـ في ظل غياب مجالات أخرى للعمل أيسر ـ حتى فاضت بهم المكاتب والمؤسسات والدوائر، وتحولت إلى أشبه ما يكون بمستودعات للموظفين والعمال! وهذا ما ساعد على تقاسم المسؤولية بين عدد كبير من الموظفين حتى ضاعت بين هذا وذاك. هذا إلى جانب طرق تسيّير العمل الحكومي ـ البيروقراطية ـ وما أشاعته من قيم، مثل اللامسؤولية، واللامبالاة، واغتيال روح المبادرة الشخصية والإبداع لدى العامل. وهذا كله أفرز جيلاً «من العاملين في القطاعات الحكومية التي لاتعمل بشكل فعلي في النشاط المنتج، مع استمرارها بتلقي أجورها»[٣].

وهذا النمط من البطالة المقنعة يطلق عليه الباحثان «الجعلي وشرفي» ظاهرة «التسيّب»، ويعرفانها بأنها: تخلي العاملين وانصرافهم عن القيام بأداء واجباتهم جزئياً أو كلياً وعدم بذل المفترض والمتوقع منهم من مجهود ممّا يؤدي إلى عدم انتظام العمل وإلى تدنّي مستويات الكفاءة والكفاية التنظيمية»(٤).

ويورد الباحثان «الجعلي وشرفي» مؤشرات شتّى على ظاهرة تسيّب العاملين، يتضح من خلالها المدى الإرادي لاختيار العاملين لمثل هذا النمط من البطالة المقنعة. وهذه المؤشرات هي:

- عدم الحضور للعمل في المواعيد المحددة.
- الخروج من العمل قبل المواعيد المحددة.
- عدم التواجد في مكان العمل لفترات طويلة ودون مبرر معقول ومقبول.
- عدم استغلال وقت العمل الرسمي لأداء الواجبات والأعمال الرسمية وانشغال العاملين وانصرافهم للقيام بأعمال غير رسمية (قراءة صحف، استقبال الزوار والمعارف، استعمال التليفونات ووسائل العمل الأخرى لقضايا خاصة).
- الاستهانة بالملكية العامة وندرة وجود (أو انعدام) الحس الوطني تجاهها.
- عدم الانصياع للأوامر والتعليمات المكتبية.
- فقدان احترام المرؤوس للرئيس.
- عدم المحافظة على سرية المكاتبات والقرارات.
- تفشي روح اللامبالاة.
- انعدام دافع العمل بجد واخلاص.
- التهرب من اتخاذ القرار.

ـ ضعف الرقابة والإشراف من قبل الرؤساء على مرؤوسيهم وعدم الجدية في متابعة الأداء»[٥].

ومع التطور الكمي للتعليم في البلاد العربية، وإشاعته بين الجميع، ظهر جيل من الشباب المتعلم من ذوي الشهادات الاختصاصية، يمارسون أعمالاً تتناسب مع ما تلقوه من تأهيل علمي ومعرفي، لكنه لا يتوافق مع إمكانياتهم و قدراتهم الحقيقية، لأنهم ـ لأسباب متعددة ـ لم يختاروا الاختصاص الذي يتوافق وإمكانياتهم وقدراتهم الحقيقية. وهؤلاء الشباب يعانون من البطالة المقنعة على اعتبار أنهم لايمارسون قدراتهم ولا إمكانياتهم الحقيقية، بقدر ما يمارسون مهارات وكفاءات تلقوها واكتسبوها من خلال التأهيل العلمي، وبالتالي، فإن إمكانياتهم وقدراتهم الحقيقية تبقى معطلة، ولهذا فإنهم لايعطون (ينتجون) ماهو متوقع منهم.

ضمن هذا الإطار النظري لمفهوم البطالة المقنعة، فإنه يتحدد لدينا ثلاثة أنماط للبطالة المقنعة، تسعى دراستنا هذه لبحث عواملها، هي:

ـ فئة من الشباب دخلت مجال اختصاص ليست راغبة فيه، بل مجبرة عليه، وبالتالي، فإنها تمارس عملاً يتناسب مع تأهيلها العلمي، لكنه، من جهة أخرى، لا يتوافق مع قدراتها ولا طاقاتها الحقيقية التي تبقى معطلة.

ـ فئة من الشباب أجبرت على القيام بأعمال ليست من اختصاصها، لعدم وجود حاجة لاختصاصها، بعيداً عن كون هذا الاختصاص يتوافق مع إمكانياتها وطاقاتها الحقيقية، أو لا يتوافق. فإذا كان يتوافق، فإن إمكانياتها وطاقاتها الحقيقية تبقى معطلة. أما في حال عدم توافقها، فإن إمكانياتها وطاقاتها الحقيقية، إلى جانب إمكانياتها وطاقاتها المؤهلة تعليمياً، تكون معطلة.

ـ فئة من الشباب دخلت ميدان عمل يتوافق مع اختصاصها (بفرض أن اختصاصها يتوافق مع إمكانياتها وطاقاتها الحقيقية)، لكنها لاتقوم

بأعمالها على أكمل وجه، ولا تعطي ماهو متوقع منها، مما يبقي جزءاً كبيراً من إمكانياتها وطاقاتها في حالة عطالة[٦].

من خلال هذه الأنماط الثلاثة للبطالة المقنعة، يتحدد لدينا مفهوم البطالة المقنعة بكونها: عطالة جزئية أو كاملة للطاقات والإمكانيات الحقيقية التي يمتلكها الفرد، وبالتالي، فإن العمل الممارس فعلياً سواء أكان يتوافق مع الطاقات والإمكانيات الحقيقية للفرد، أو لم يتوافق، فإنه يتسم بانخفاض الإنتاجية، وانعدام حس المسؤولية بإنجازه لافتقاد الدافعية للعمل. وهذه العطالة الجزئية أو الكاملة للطاقات والإمكانيات الحقيقية للفرد، قد تأخذ شكل العطالة الذاتية، النابعة من قبل الفرد ذاته، أو عطالة مفروضة من الخارج على الفرد.

بعد هذه المقاربة النظرية لتحديد مفهوم البطالة المقنعة، ماهي العوامل التي تساهم في تشكيل وبلورة هذه الظاهرة لدى الشباب العربي؟

من خلال نظرة سريعة للأنماط الثلاثة للبطالة المقنعة، يتبين لنا أن هناك عاملين يساهمان في تشكيل وبلورة هذه الظاهرة وهذان العاملان أحدهما اجتماعي، والآخر تربوي.

• أولاً: العامل الاجتماعي

إن شكل نمط الحياة القائم في مجتمع من المجتمعات، هو الذي يرسم حدود فعالية (أو لافعالية) الفرد ومدى مشاركته، من خلال نشاطه المنظم اجتماعياً (عمله)، في الحياة الاجتماعية، تفاعلاً أو انفعالاً. وهذا يفترض، من جهة، مدى الحرية (أو اللاحرية) التي يتيحها نمط الحياة القائم للفرد في اختيار نشاطه (عمله)، المتوافق (أو اللامتوافق)، مع إمكانياته وقدراته وطاقاته الحقيقية التي يمتلكها، وبالتالي، من جهة أخرى، ممارسة هذا النشاط (العمل)، والذي من خلاله يقيم الفرد علاقاته بالآخرين، ويساهم تفاعلاً (أو انفعالاً)

في حركة تجديد الصلات الاجتماعية القائمة بمنظوماتها الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية . . إلخ . من هنا يتضح لنا أهمية النشاط (العمل)، ومدى إتاحته للفرد، ضمن كل نمط حياة سائد في مجتمع من المجتمعات، حتى يمكن القول إنه كلما أتاح نمط الحياة السائد في مجتمع من المجتمعات قدراً كبيراً من الحرية للفرد باختيار نشاطه المتوافق مع إمكانياته وقدراته الحقيقية، دل ذلك على حركية هذا النمط وإمكانيات وفرص تطوره الهائلة، إذ أن التطور يأتي من خلال تجادل الفرد وتفاعله ـ من خلال نشاطه المتوافق مع إمكانياته وقدراته ـ مع الواقع الاجتماعي، أي المساهمة الفعالة بكل إمكانيات وقدرات الفرد ـ من خلال نشاطه ـ بتجديد نظام الصلات الاجتماعية القائمة. وعلى العكس من هذا، فإن نمط الحياة الذي لا يتيح للفرد مجالاً واسعاً لاختيار نشاطه (عمله)، هو نمط يفتقد للحركية التطورية، لأن الفرد يكون عاجزاً عن المشاركة الفعالة والتجادل مع الواقع من خلال نشاط هو لم يختره، بل مجبر على القيام به وممارسته، مما يبقي الإمكانيات والقدرات الحقيقية للفرد بحالة عطالة لأنها لاتتجسد بالنشاط (العمل) الممارس. وهذه هي سمة نمط التخلف السائد في المجتمع العربي المعاصر.

والنشاط (العمل) من منظور علم النفس الاجتماعي، هو أحد أهم أطوار عملية «التطبيع الاجتماعي Socialisation»، وهي عملية ثنائية الجانب تشمل على:

ـ استيعاب الفرد للتجربة الاجتماعية بالدخول في البيئة الاجتماعية، في الصلات الاجتماعية.

ـ عملية تجديد إنتاج نظام الصلات الاجتماعية بشكل نشيط من قبل الفرد بفضل نشاطه الشديد وإندراجه النشيط في البيئة الاجتماعية(٧).

ويلجأ عادة إلى تقسيم عملية التطبيع الاجتماعي إلى ثلاثة أطوار متعاقبة، هي : طور ما قبل العمل، وطور العمل (النشاط)، وأخيراً طور ما بعد العمل (سن الشيخوخة).

يشمل الطور الأول، ماقبل العمل، مرحلة الطفولة، والتي تبدأ بولادة الفرد وتستمر حتى بلوغه سن الشباب ودخوله الحياة العملية. وفي هذا الطور تتم عملية التطبيع الاجتماعي بجانبها الأول، أي عملية تأثير البيئة الاجتماعية بالفرد، حيث يتم استيعاب التجربة الاجتماعية والدخول في البيئة الاجتماعية من قبل الفرد، أولاً، من خلال التنشئة الاجتماعية والتربية ضمن إطار الأسرة، ثم تتوسع عملية التنشئة الاجتماعية والتربية لتشمل إلى جانب الأسرة، المدرسة (بعد سن السادسة)، حيث يتم التعلّم وتلقي العلم والمهارات وإتقانهما، ثم تتوسع عملية التنشئة الاجتماعية والتربية لتشمل إلى جانب الأسرة والمدرسة، المجتمع، حيث يتم الدخول في نظام الصلات الاجتماعية بمختلف منظوماتها ومؤسساتها.

إن استيعاب الفرد للتجربة الاجتماعية، وتلقيه المعرفة والمهارات والكفاءات اللازمة وإتقانها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية بمفهومها الواسع والشامل (الذي يشمل التربية)، يتحول الفرد، من فرد بالقوة إلى شخصية بالفعل، فيعي الفرد ذاته كذات مستقلة عن الآخرين، وهذا يؤدي إلى «وعي القدرة على اتخاذ قرارات مستقلة، وعلى الدخول بالتالي في علاقات مع الناس الآخرين ومع الطبيعة، وعلى تحمّل المسؤولية عمّا اتخذه من قرارات وما قام به من تصرفات. إن وعي الذات طور من أطوار تكوّن الوعي لدى الإنسان. فالوعي، شأن وعي الذات، يظهر في مجرى نشاط الناس العملي الهادف، المحوّر للعالم المحيط.. وبتأثير تقسيم العمل تتزايد أهمية التخصص في العمل، الذي يغدو مصطبغاً بصبغة فردية شخصية، ويصير شكلاً لتجلي أصالة الإنسان وفرديته. ومن الآن فصاعداً يشرع الإنسان في وعي عمله عملاً شخصياً وفعلاً ذاتياً، فيبدأ بتمييز نفسه عن

سائر أعضاء المجتمع، ويعي «الأنا» ويدرك استقلاليته الجسدية والروحية. ويصير المرء ينظر إلى العالم الخارجي وإلى المجتمع، ويقيم علاقاته بهما، من زاويته كشخصية، ويتكوّن لديه وعي لمسؤوليته عن هذه العلاقات»[٨].

وهذا يفترض، من خلال عملية التطبيع الاجتماعي، أن تجري عمليتان فائقتا الأهمية هما:

أولاً: الاستهداء في نظام الصلات القائمة في كل نوع من النشاط وبين مختلف أنواع النشاط أي استيضاح جوانب النشاط التي تتسم بأهمية خاصة بالنسبة لكل شخصية، علماً بأن المقصود ليس مجرد توضيحها بل أيضاً استيعابها. ويمكن تسمية نتاج هذا الاستهداء بالاختيار الشخصي للنشاط. وكعاقبة لهذا، تنشأ العملية الثانية.

ثانياً: تركيز معين حول الرئيسي، المختار، حصر الانتباه عليه، اخضاع جميع النشاطات الباقية له. وإذا أعربنا بإيجاز عن جوهر هذه التحولات في نظام نشاط الفرد المتطور، أمكن القول إن المقصود عملية اتساع إمكانيات الفرد بوصفه على وجه الضبط ذات النشاط»[٩].

وبعد أن يتم اختيار النشاط (العمل) المتوافق مع قدرات وطاقات الفرد، وتمحور كل الأنشطة الباقية وتسخيرها له، والذي يفترض ضمناً أن يكون الفرد قد تهيأ تماماً للتأثير بالبيئة الاجتماعية، أي القيام بالجانب الآخر من عملية التطبيع الاجتماعي، يبدأ الفرد بالتجادل مع الواقع والتأثير به من خلال نشاطه (عمله). فالعمل (النشاط)، هو المجال الذي يسعى الفرد، من خلاله، للتأثير بالبيئة الاجتماعية وتطويرها ـ التي يفترض أن يكون قد استوعبها سابقاً من خلال الجانب الأول من عملية التطبيع الاجتماعي، فيضيف إليها ما يراه مناسباً لاستمرار تطور المجتمع وتقدمه، وينتقد ما يراه معيقاً لتطوره ويسعى جاهداً لمحاربته. وبذلك يكون نمط الحياة القائم في المجتمع نمطاً متجدداً ومتطوراً لأنه يتيح للأفراد ـ من خلال ممارسة نشاطهم

الهادف (عملهم)، المساهمة الفعالة بكل طاقاتهم وإمكانياتهم ـ المتوافقة مع عملهم ـ بصيرورته التطورية.

فالعمل ـ باعتباره نشاطاً هادفاً ـ في «صورته المثلى هو ذلك الذي يساعد الإنسان في تحقيق ذاته، أي يساعده في تنمية إمكانياته، وهو ذلك الذي يقوم على استخدام ناضج لمهارات الإنسان وخبراته، ويهدف إلى تحقيق الإشباع النفسي والمادي. ولكن الذي يحدث في العالم العربي في الحالات الغالبة هو أن العمل يهدر الطاقات الجسمية بدلاً من أن يستخدمها، ويعطل الذهن بدلاً من أن ينميه، ويؤدي إلى أشياء غير الإشباع النفسي. ومن ثم، يمكن القول أن العامل يفقد ذاته»[١٠].

والسبب بذلك يعود إلى أن عملية التطبيع الاجتماعي في ظل نمط التخلف السائد في المجتمع العربي المعاصر، تفقد ثنائية توجهها العلائقي (من المجتمع إلى الفرد، بجانبها الأول، ومن ثم، من الفرد إلى المجتمع عبر نشاطه الهادف، العمل، بجانبها الثاني)، وتصبح أحادية التوجّه العلائقي من المجتمع إلى الفرد، دون أن يكون للفرد دور في التوجّه العلائقي نحو المجتمع عبر نشاطه الهادف الفعال لتجديد نظام الصلات الاجتماعية والتأثير بالبيئة الاجتماعية، أي أن عملية التطبيع الاجتماعي في ظل نمط التخلف السائد في المجتمع العربي المعاصر، تفرض على أفراد المجتمع العربي ـ والشبيبة العربية خاصة، عطالة بتوجههم العلائقي نحو المجتمع لتسد على الفرد إمكانية الاستجابة الإبداعية المتنوعة (غير تقليدية) التي يمكن أن يتضمنها نشاطه الهادف (عمله)، أي ابتكار تجربة جديدة تهدد بنية نمط التخلف السائد، القائم على التقليد والمحاكاة عبر الاستغراق العرفاني بالمنقول، حيث يبرز التقليد والمحاكاة، أي الاستجابة النمطية المقننة (الاتباعية) نحو المشكلات والأزمات والمواقف والعلاقات، كآلية تحمي بنية نمط التخلف السائد وتكرسه، لأنها، من جهة، عبر تراكماتها، تجذّر نمط التخلف بنفوس الأفراد عبر بنيته، بتحيزاته الثقافية والفكرية، وعلاقاته

الاجتماعية. ومن جهة ثانية، عبر الاستجابة النمطية المقننة (المتكررة والاتباعية)، تمنح الأفراد من ابتكار تجربة اجتماعية وثقافية جديدة، وبالتالي، تعطل التوجّه العلائقي الفعال للفرد، من خلال تعطيل نشاطه الهادف (عمله)، نحو نمط التخلف.

وهكذا تبرز البطالة المقنعة في ظل نمط التخلف السائد في المجتمع العربي المعاصر، باعتبارها وسيلة لتعطيل وكف التوجّه العلائقي للشباب نحو المجتمع، وما يحمله ذلك من تعطيل لطاقات وقدرات الشباب، وتحجيم فعاليتهم عبر تقنين ذواتهم ضمن أنشطة ومهن مقننة يفرضها نمط التخلف السائد وتتوافق مع آليته الاندماجية.

والبطالة المقنعة للفتاة العربية خير مثال على ذلك التعطيل والكف للتوجّه العلائقي الجدلي للشباب نحو المجتمع، حيث تعطل قدراتها وطاقاتها، وتقوقع ضمن مهن مقننة تكاد تكون وقفاً عليها، تكف التوجّه العلائقي الجدلي لها تجاه المجتمع. وهذا ما يمنع الفتاة العربية من المشاركة الفعالة في عملية التغيير الاجتماعي «حيث تشير حركة التطور الاقتصادي والاجتماعي في الوطن العربي إلى أن عملية إدماج المرأة في التنمية كثيراً ما تصادف عقبات ومعوقات متنوعة تتجلى بمستويات متعددة، بعضها يتعلق بالتركيب الاجتماعي وبعضها بالوظيفة الاجتماعية لذلك التركيب، والبعض الآخر في مستوى العلاقات الاجتماعية والظواهر والتقاليد. وتحول هذه العقبات دون تنفيذ عملية التنمية وإشراك المرأة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي»[١١].

فهناك مهن وأنشطة كثيرة مثل التعليم والتمريض والفنون النسوية (لاحظ نسبتها؟!)، تكاد تكون وقفاً على الفتاة، وكأن إمكانياتها وطاقاتها لاتتعدى حدود هذه المهن والأنشطة. ونحن هنا لانقلل من قيمة ودور هذه المهن والأنشطة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وبالتالي

التنموية، بقدر ما نود أن نشير إلى أنه لايمكن أن تقف حدود طاقات وإمكانيات وقدرات الفتاة العربية عند حدود هذه المهن والأنشطة، وبالتالي، يكون الارتباط مابين الفتاة العربية وبين هذه المهن والأنشطة هو ارتباط تقنين وتعطيل لقدراتها وإمكانياتها وطاقاتها أكثر منه ارتباطاً لإبراز هذه القدرات والإمكانيات والطاقات عندما تكون إحدى هذه المهن والأنشطة هي خيار حقيقي للفتاة يتوافق مع إمكانياتها وقدراتها وطاقاتها، وليس خياراً وحيداً متاحاً أمامها تحت ضغط رؤية اجتماعية متخلفة. ومما يزيد الطين بلة، أن الفتاة العربية تعتبر في كثير من الأحايين هذا الاختيار للخيار الوحيد المتاح أمامها، مكسباً كبيراً لسعيها بالتحرر، وهي لاتدرك بأنها بهذا الاختيار المهني الوحيد المتاح أمامها، إنما تختار النشاط الذي حدد لها ليعطل توجّهها العلائقي نحو المجتمع ويحجّم دورها من خلال ممارستها لمهن وأنشطة لاتتوافق في كثير من الحالات مع إمكانياتها وطاقاتها وقدراتها الحقيقية التي تبقى معطلة، مما يدفعها إلى شرك البطالة المقنعة.

ومهنة التعليم تعطينا مشهداً معبراً على البطالة المقنعة للفتاة العربية، ومدى الخداع الذي يمارس ـ من وجهة نظر اجتماعية ـ بأن التعليم هو أكثر المهن والأنشطة تناسباً مع إمكانياتها وطاقاتها وقدراتها المحدودة أصلاً. أليست الفتاة وفق هذا المنظور المتخلف «ضلع أعوج». . وهي «ناقصة دين وعقل»! ومما يؤسف له أن الكثير من الفتيات وقعن بشرك تصديق هذه المقولة!؟.

ففي سورية، يوجد نحو من / ١١٠٣٥٢/ معلماً (عام١٩٩٦)، منهم / ٧٠٦٩٤/ معلمة، مقابل / ٣٩٦٥٨/ معلماً، أي أن نسبة المعلمات الإناث هي ٦٤,٠٦٪ مقابل ٣٥,٩٤٪ للمعلمين الذكور[١٢]. وفي الإمارات العربية المتحدة، يوجد نحو من / ٥٣٩٧/ معلماً ومعلمة من المواطنين (عدا العمالة الوافدة)، منهم / ٤٨٨٢/ معلمة من الإناث، مقابل / ٥١٥/ معلماً من الذكور، أي أن نسبة الذكور هي ٩,٥٤٪ مقابل ٩٠,٤٦٪ للإناث[١٣]. وبقية الدول العربية لاتختلف كثيراً عن هذا المشهد.

والسؤال الذي يطرح نفسه: ماهي نسبة المعلمين والمعلمات الذين لاتتوافق مهنة التعليم مع إمكانياتهم وقدراتهم وطاقاتهم، وبالتالي، يعانون من البطالة المقنعة؟

إن نظرة لرؤية المعلمين والمعلمات إلى مهنتهم ومدى رضاهم عنها ـ وهو دليل البطالة المقنعة، تعطينا إجابة شافية عن هذا التساؤل. فكلما كان المرء راضياً عن عمله ونشاطه، كلما دل ذلك على توافقها مع إمكانياته وطاقاته وقدراته، وبالتالي، كان عطاؤه أكثر إنتاجية. والعكس صحيح.

فقد كشفت إحدى الدراسات التي أجرتها «المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم» حول «نظرة المعلمين إلى مهنتهم» تحت عنوان «ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس»، والتي جرت في عدة دول عربية، كشفت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

• نتائج إجابات طلاب وطالبات معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية:

ـ لم يأت ٢٧٪ من الذكور، و ١٨,٦٪ من الإناث للدراسة برغبتهم.

ـ الأسباب الرئيسية التي يراها الطلبة تؤثر في الرغبة بالتسجيل بمعاهد إعداد المعلمين أو كليات التربية هي: تأثير الآخرين، مجموع الدرجات، سهولة الحصول على مؤهل، وعدم توفر مجالات أخرى للدراسة في مكان الإقامة الدائمة.

ـ ...

ـ يفكر ٤٨٪ من الطلبة في التحول عن مهنة التدريس ومرد ذلك يعود إلى أماكن التعيين، نظرة المجتمع للمهنة، رواتب مهنة التدريس، والطموحات والنظرة المستقبلية.

• نتائج إجابات المعلمين والمعلمات:

- لم يختر ١٩,٥٪ من الذكور والإناث المهنة برغبتهم.
- غير راض عن المهنة ٤٧,٣٪ من الذكور والإناث.
- يفكر في ترك المهنة ٤٠,٣٪ من الذكور والإناث (١٤).

فالرؤية الاجتماعية التي ترى أن مهنة التعليم - وكذلك بعض المهن الأخرى - هي مهن وأنشطة ملائمة للفتاة اجتماعياً دون غيرها، إن كان مصدر هذه الرؤية الأخ أو الأب أو الزوج، هي رؤية متخلفة ومتوافقة نفسياً مع بنية نمط التخلف السائد في المجتمع العربي، لأنها تسعى إلى تحجيم دور الفتاة العربية، واستلاب فعاليتها من خلال قوقعتها ضمن مهن لاتتوافق مع طاقاتها وقدراتها وإمكانياتها الحقيقية، بقدر ماتتوافق مع بنية نمط التخلف بتحيزاته الثقافية والفكرية، وعلاقاته الاجتماعية، وبالتالي، تبقى الطاقات والقدرات والإمكانيات الحقيقية للفتاة العربية بحالة عطالة عبر كف توجهها العلائقي باتجاه المجتمع، مما يفقدها فعاليتها. وإذا كانت الفتاة العربية في كثير من الأحايين تجد نفسها مضطرة لاختيار مهنة لاتتوافق مع إمكانياتها ولا طاقاتها ولا قدراتها الحقيقية، فذلك لأنها تفضل هذا الخيار على الخيار الثاني المتمثل بترك الدراسة، مما يوقعها بفخ البطالة المقنعة طواعياً وباختيارها في ظل نمط التخلف السائد.

• ثانياً: العوامل التربوية

إن العامل التربوي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعامل الاجتماعي، وكلاهما يتعزز بالآخر، ويستمد القوة منه. ذلك أن شكل العلاقة التي تنتظم فيها التربية بالمجتمع، هي التي تحدد ملامحها النوعية، وبالتالي فعاليتها. وإذا كان شكل العلاقة بين التربية والمجتمع مازال يثير مزيداً من الإشكاليات عند طرحه: هل التربية هي التي تشكل المجتمع، أم أن المجتمع هو الذي يشكل التربية؟ فإن المشروع التربوي العربي اعتمد أساساً على نمط العلاقة القائمة

بين التربية والمجتمع باعتبار أن التربية هي التي تشكل المجتمع .

ففي فترة نضال أمتنا العربية للتحرر من الاحتلال الغربي ، كانت أمتنا - بنفس الوقت - تدير معركتها للتحرر من ربق التخلف الجاثم على الصدور . فأخذت معظم الدول العربية - أثناء فترة احتلالها وبعد استقلالها ، باستقدام واستيراد النظم التربوية الغربية إلى البلاد العربية أملاً منها بتحرر المجتمع العربي من التخلف بمجرد تطبيق النظم التربوية للدول الغربية المتقدمة ، على اعتبار أن التربية قادرة على تشكيل المجتمع . ولكن ماذا كانت النتيجة؟

إنها كارثة ، وأية كارثة؟ ! !

ذلك أن النظام التربوي الغربي عامة الذي يعتمد على التلقين أساساً - بالرغم من أن الغرب أجرى الكثير من التغيرات على نظامه التربوي لاحقاً في حين بقينا نحن العرب نجتر هذا النموذج التربوي التلقيني - يهدف أساساً إلى المحافظة على مستوى التطور الحضاري لنمط الحياة السائد في مجتمعاتها ، لأن التلقين يعتمد على الذاكرة التي تسمح بتوريث المعرفة والعلم والتقنية توريثاً ضمن إطار نمط الحياة السائد من جيل إلى جيل . وإذا عرفنا أن المجتمعات الغربية حققت مستوى عالياً من التطور العلمي والتقني ، أدركنا أن توريث هذا المستوى من التطور لنمط الحياة يناسب المجتمعات الغربية دون غيرها ، لأنه يحافظ على المستوى الحضاري لأنماط الحياة السائدة في مجتمعاتها وتطورها .

ولكن بالنسبة لنا نحن العرب ، فإن هذا النموذج التربوي المستورد القائم على شكل العلاقة بين التربية والمجتمع باعتبار التربية قادرة على تشكيل المجتمع ، ساهمت إلى حد بعيد بالمحافظة على نمط التخلف السائد في المجتمع العربي المعاصر ، ولم تساعد أبداً على تحرير المجتمع من ربق التخلف وإعادة تشكيله من جديد على غرار أنماط الحياة السائدة في المجتمعات الغربية . وكما يقول «مارتن كارنوي M. Carnoy » ، فإن

النماذج التربوية المستوردة من الدول الغربية إلى الدول النامية «كانت بعيدة كل البعد عن كونها أداة تحرير، وإنما جاءت إلى معظم البلدان النامية كجزء من الامبريالية متسقاً مع مراميها، وهي السيطرة الاقتصادية والسياسية على الشعب كله في بلد من البلدان والسيطرة على الطبقة الحاكمة في بلد آخر. ولم يساعد التعليم الناس على أن يتخطوا الهرمية القائمة في المجتمع، وإنما عمل على تطويعهم لحاجات هذه الهرمية سواء لمصلحتهم أو لغير مصلحتهم. وبدلاً من نشر التعليم كانت مهمته أن يعقلن مالا يقبله العقل بحيث يتقبلون البنى التي تستبعدهم. وبدلاً من تنمية الديمقراطية والفكر الناقد، لعب التعليم دوره في إسكات الناس والرضا ببنية القوة في مجتمعهم من غير اعتراض»[١٥].

وكنتيجة لذلك، فإن المشهد التربوي العربي اتسم بـ:

- إن التربية القائمة، هي تربية تطبيعية.
- انفصال التربية القائمة عن التنمية.
- انفصال التربية عن التعليم.

وكل واحدة من هذه السمات، لعبت دوراً هاماً ـ كعامل تربوي ـ في بلورة وتشكيل ظاهرة البطالة المقنعة لدى الشباب العربي.

ـ التربية التطبيعية

إن السمة المميزة للنظام التربوي القائم في الوطن العربي، أنه نظام تربوي تطبيعي لنمط التخلف السائد. والسبب بذلك يعود إلى أن التربية المتبعة فعلياً هي نظام تربوي مستورد، يجهل الواقع العربي، وبالتالي، يفتقد لبنيته الداخلية التي تشكل ملامحه النوعية وفلسفته، والتي تحدد أسس علاقتها بالواقع العربي والتعامل معه بفعالية. وهذا ما جعل نمط التخلف السائد، بفضل قوة بنيته وتجذّرها بنفوس أفراد المجتمع العربي ـ والذي يقابله افتقاد التربية لهذه البنية، من جهة، وبالتالي، افتقادها لملامحها النوعية، من

جهة ثانية، من تطويع التربية لخدمته، خصوصاً وأن النظام التربوي، باعتماده على التلقين، واهتمامه بالجانب الكمي، حيث يتم توريث نمط الحياة القائم بتحيزاته الثقافية والفكرية، وعلاقاته الاجتماعية، من جيل إلى جيل، والمحافظة على بقائه، سهل كثيراً من مهمة نمط التخلف السائد بتطويع التربية للمحافظة على استمراريته عبر تهيئة النفوس لتقبله، بحيث أصبحت بحق تربية من أجل التخلف بدلاً من أن تكون تربية من أجل اجتثاث التخلف!

فإذا كان في كل منا ـ كما يؤكد دور كهايم ـ كائنان لايمكن الفصل بينهما إلا على نحو تجريدي، أحدهما نتاج لكل الحالات الذهنية الخاصة بنا وبحياتنا الشخصية وهو مانطلق عليه الكائن الفردي، أما الكائن الآخر فهو نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التي لاتعبر عن شخصيتنا بل عن شخصية الجماعة والمجتمع الذي ننتمي إليه كالعقائد الدينية والممارسات الأخلاقية والتقاليد القومية والمشاعر الجمعية من أي نوع، وهي تشكل في مجموعها الكائن الاجتماعي الآخر، وبناء مثل هذا الكائن الاجتماعي يمثل في نهاية المطاف هدف التربية وغايتها»[١٦]

فإن السؤال الذي يطرح نفسه: هل الإنسان المراد تشكيله عبر التربية، والمقبول اجتماعياً، هو دوماً الإنسان المطلوب؟ بمعنى إذا كان نمط الحياة السائد في مجتمع ما، نمط متخلف، كما هو الحال في المجتمع العربي المعاصر، ألا يكون الإنسان المراد تشكيله من قبل التربية، والمقبول اجتماعياً، هو الإنسان المتخلف، المتوافق اجتماعياً مع بنية نمط التخلف السائد في المجتمع العربي؟ وبالتالي، حسب نمط العلاقة بين التربية والمجتمع والتي تعتبر أن التربية قادرة على تشكيل المجتمع، ألا تتحول التربية حينئذ إلى تربية تطبيعية لهذا النمط؟، ويصبح هدف التربية ـ كما يقول دوركهايم نفسه: تحقيق الإنسان لاكما خلقته الطبيعة، وإنما هو الإنسان كما يريد المجتمع أن يكون»[١٧].

والتربية التطبيعية لنمط التخلف السائد في المجتمع العربي المعاصر، تتجلى جلياً من خلال مساهمتها في تشكيل وبلورة ظاهرة البطالة المقنعة لدى الشباب العربي، وبالأخص من خلال تطبيع المرأة العربية.

فإذا كانت المرأة العربية تعاني في ظل نمط التخلف السائد، من استلاب لحقوقها، ومحق لشخصيتها، فإن نظام التعليم في ظل التربية التطبيعية، هو الذي يدجّن المرأة العربية لتقبل هذا الوضع، عبر منحها قدراً من التعليم مقابل تعطيل إمكانياتها وقدراتها وطاقاتها الحقيقية من خلال قوقعتها ضمن مهن وأنشطة لاتتوافق مع ما تملكه من طاقات وقدرات وإمكانيات، والتي تبقى بحالة عطالة وكف، مما يجردها من القدرة على التوجّه العلائقي نحو المجتمع.

فنظام التعليم في الدول العربية متحيز ضد المرأة العربية. «وقد يبدو هذا القول افتراء وتجنياً، ولكن الحقيقة ـ التي تدعمها الشواهد الموضوعية ـ هي أن نظام التعليم يقدم للذكور عديداً من الحوافز على مواصلة التعليم، في حين ينطوي على كثير من المثبطات والإحباط للفتاة..

وينعكس هذا خاصة في نسب الإناث في مراحل التعليم المختلفة، وهي أقل من نسب الذكور عادة بفارق كبير يزداد حجمه كلما ارتقينا في مستويات التعليم. وفي بعض الجامعات العربية لاتكاد نسبة الإناث إلى الذكور تصل إلى عشرة في المائة..»(١٨).

قد يقال إن نظام التعليم ليس فيه ما يمنع من تعليم الفتاة. بل ولا يعطي الفتى فرصاً أفضل مما يعطي لها. ولكن ذلك غير صحيح. ففضلاً عن أن الآباء لايجدون حماساً لتعليم البنت ـ حتى أولئك الذين يضحون بكل شيء تقريباً من أجل أن يحصل الفتى على تعليم عال ـ فإن المدرسة العربية تنشر إيديولوجية أن المكان الطبيعي للمرأة ـ حتى إذا تعلمت ـ هو البيت، على أساس أن أسمى وظائفها، الزوجية والأمومية. وفي كثير من المجالات

تتردد بعض المدارس والكليات في قبول الفتيات، اللاتي تخصص لهن معاهد تعدهن لعدد من الوظائف التقليدية، كالتدريس والتمريض، والحرف الأخرى مثل التطريز، وغيره من الفنون النسوية»[١٩].

ـ انفصال التربية عن التنمية

والسمة الثانية للمشهد التربوي العربي، هي انفصال التربية عن التنمية، وذلك للأسباب التالية:

* تطويع التربية من قبل نمط التخلف السائد، والذي جعل التربية تقف بموقف المناهض من التنمية، وهي التي ـ من المفترض ـ أن تتكامل معها وتلازمها.

* سياسة التنمية المستوردة التي تعتمد على التحديث أكثر من اعتمادها على التنمية الشاملة، وهذه السياسات فشلت بتحقيق التنمية، لأنها شكلية وتجهل الواقع العربي ومعرفتها بمساراته العلائقية، وبالتالي، غير قادرة على التعامل الايجابي مع الواقع العربي المتخلف لتحديد أهدافها وغاياتها باعتبارها نمطاً بديلاً وانتقالياً لنمط التخلف السائد في المجتمع العربي.

وانفصال التربية عن التنمية، وماأفرزه من مشكلات جمّة، يتضح لنا أثره البارز والخطير من خلال مساهمته في بلورة وتشكيل ظاهرة البطالة المقنعة لدى الشباب العربي.

فنظم التربية وسياساتها التعليمية ـ بسبب انفصال التربية عن التنمية ـ تهيىء للشباب العربي فرص اختصاصية لمهن لاتجد لها عملاً في المستقبل بسبب عدم وجود الحاجة أصلاً لهذه الاختصاصات والمهن، أو، من جهة ثانية، لتضخم سوق العمل ببعض الاختصاصات. والنتيجة أن «الخريجين يتعرضون لأختيار عمل لا يتعلق باختصاصهم الذي عملوا من أجله، فترى المحامي الذي لايجد عملاً في مهنته لكثرة المختصين في مجاله يدرّس في

مدرسة اللغة أو أي شيء آخر، فإنتاج الخريجين في المجتمعات التي يكتظ فيها حاملو الشهادات من اختصاص ما ينتجون بشكل متدن لأنهم يعلمون - إن وجدوا عملاً - في ميدان غير ميدان اختصاصهم، أو يعلمون بشكل مبتسر لأنهم يعلمون بالساعة، ولا ينتجون طوال أوقات العمل حتى ولو تيسر لهم أن يعملوا في ميدانهم»[٢٠].

وأكثر ما يتضح انفصال التربية عن التنمية ومساهمة ذلك في بلورة وتشكيل البطالة المقنعة لدى الشباب، هو البطالة المقنعة المنتشرة بين شباب الريف، حيث تهيىء السياسات التربوية مجالات متعددة لشباب الريف، دون أن يكون الريف - تنموياً - قادراً على استيعاب هذه المجالات من الاختصاصات والمهن - ولو بحدوده الدنيا. والنتيجة أن الشباب الريفي من حملة الشهادات - أدناها الثانوية - لا يجدون مجالاً لممارسة اختصاصاتهم، فيقع قسم منهم في فخ البطالة المقنعة من خلال ممارستهم لاختصاص بعيد كل البعد عن اختصاصاتهم. أما القسم الآخر، فإنه يجد نفسه أمام خيار الهجرة إلى المدينة اعتقاداً منهم أن المدينة أحسن حالاً وتتوفر فيها فرص عمل أفضل. ولكن النتيجة أن خيبة الأمل سرعان ما تلاحقهم، إذ يعانون في المدينة ما عانوه في الريف، مما يضطرهم - تحت ضغط الحاجة - إلى امتهان مهن وأعمال لا تتعلق باختصاصاتهم أبداً. هذا إلى جانب الآثار السلبية المتعددة للهجرة من الريف إلى المدينة، الاقتصادية، والاجتماعية.. إلخ.

ومما يلاحظ أن الاختصاصات التطبيقية في مختلف مجالاتها، قليلة في وطننا العربي في ظل التربية التطبيعية لسياسات التعليم. والسبب بذلك يعود إلى أن الاختصاصات التطبيقية يمكن أن تتيح مجالاً واسعاً للشباب لإبراز طاقاتهم وقدراتهم وإمكانياتهم الحقيقية قياساً بالاختصاصات النظرية، أو النظرية المهنية. وهذا ما يتوافق تماماً مع بنية نمط التخلف السائد في المجتمع العربي الذي يسعى لحمايته وضمان استمراره، من خلال عملية التطبيع الاجتماعي، إلى تعطيل التوجّه العلائقي الجدلي للفرد نحو

المجتمع، أي إلى كف وتعطيل نشاطه من خلال البطالة المقنعة، مع السماح بممارسة نشاط اتفاقي، يتفق وتوجهات نمط التخلف، حيث يتضح الجانب التطبيعي للتربية لخدمة نمط التخلف بأجلى صوره.

لهذا يجد الكثير من خريجي هذه الاختصاصات ـ على قلتها وندرتها ـ أنفسهم أمام أحد خيارين أحلاهما مر: إما القبول بعمل لا يتعلق باختصاصهم، وبالتالي، الوقوع بفخ البطالة المقنعة، كأمر واقع، أو، من جهة أخرى، الهجرة إلى الخارج لممارسة اختصاصاتهم حيث نجد أن نسبة الأدمغة الشابة المهاجرة تكاد تكون مئة بالمئة من الاختصاصات التطبيقية ـ العلمية التي لاتجد لها مجالاً لممارستها في وطننا العربي. وهذا السبب ـ ونقصد البطالة المقنعة ـ هو أحد أهم الأسباب التي تقف وراء ظاهرة هجرة الأدمغة الشابة العربية إلى الخارج. مع العلم أن هذه الاختصاصات لايتم اختيارها كنشاط مستقبلي ـ إلا لأنها تتوافق مع إمكانيات وقدرات الشباب الذين اختاروها، والتي يتحقق من خلال ممارستها، ذواتهم.

وهذا ما يجعلنا أمام مشكلة تعاني منها شبيبتنا العربية على مختلف توجهاتها ومستوياتها، ونقصد بها مشكلة حرمان الشباب العربي من حق «الاختيار المهني».

وتنبع أهمية «الاختيار المهني» من كون الشاب لايختار مهنة معينة ودراستها وتلقي المعرفة التي تؤهله لممارستها ـ باعتبارها نشاطاً مستقبلياً ـ إلا لأنها تتوافق مع قدراته وإمكانياته، وبالتالي، قدرته على اكتسابها واتقانها مما يتاح له ممارستها على أكمل وجه، فيحقق من خلالها، ذاته. وبهذا الصدد يقول «ف. إيريل»: إننا نستطيع أن ننظم للفرد سبلاً، وأن نتيح له فرصاً، خلال دراسته، منظمة توصله للحصول على المعرفة والمهارة اللتين هو في حاجة لهما، ولكننا لانستطيع كذلك أن نهب له المقدرة على أن يكسبهما»(٢١).

فالاختيار المهني يتضمن الدافعية كون اختيار اختصاص ما، يتوافق مع طاقات وإمكانيات وقدرات هذا الشاب، مما يجعل اكتساب المؤهلات المناسبة لممارسة هذه المهنة مستقبلاً، ذو مستوى عال من الدافعية. وهذا مايتيح مستقبلاً للشباب، ممارسة مهنته على أكمل وجه، وإبراز طاقاته الخلاّقة، وإمكانياته الابتكارية والإبداعية، مما يعني امتلاك المقدرة الفائقة على التأثير بالواقع بفعالية عالية. وهذا، من ناحية أخرى، يزيد الإنتاج ويرتقي بمستواه.

أما في حالة حرمان الشباب من حق «الاختيار المهني»، فإن الشباب يجدون أنفسهم واقعين بفخ البطالة المقنعة، لأنهم يمارسون مهناً وأنشطة لم يختاروها، بل وجدوا أنفسهم مجبرين على اختيارها، إن كان هذا الجبر ناتج عن عوامل تربوية (تحديد درجات القبول الجامعي)، أو اجتماعية (الرؤية الاجتماعية المغالطة لبعض المهن والأنشطة)، وبالتالي تفتقد الدافعية بممارسة هذه المهن والأنشطة، لأنها لاتتيح إبراز طاقات وإمكانيات وقدرات الشباب التي غالباً لاتتوافق مع المهنة والنشاط التي أجبر على ممارسته، مما يؤدي إلى أهمال المهنة، واللامبالاة بالعمل، وفقدان الثقة بالنفس، إلى جانب تعطيل وكف قدرات وإمكانيات وطاقات الشباب.

وقصة عاصم تعطينا مثالاً صارخاً على القسر الممارس على الشباب واستلاب حقهم بـ «الاختيار المهني». فعاصم طالب جامعي في سنته الثالثة بإحدى كليات الهندسة. بدأ سجله الدراسي يتدهور في السنوات الأخيرة، بعد أن كان طالباً متفوقاً ومرموقاً. ذكر أنه لايعرف سبباً معقولاً أدّى إلى تدهوره الدراسي، ولكنه يرجح أن السبب في ذلك، أنه قد أرغم على دخول كلية الهندسة التي لاتتفق مع ميوله بناء على رغبة والده، ولأنه حصل على درجات عالية في الثانوية العامة تؤهله للالتحاق بالهندسة. وكشف عن أنه لايميل إلى دراسة الهندسة الجافة، وكان يتمنى لو أنه تخصص في العلوم

الإنسانية. ومما ضاعف من إحساسه بالاكتئاب أنه لم يحقق المعدل المطلوب، وأنه من ثم معرض للفصل من الجامعة، ومع ذلك لايشعر برغبة حقيقية ولابحماس لاستئناف دراسته على نحو مقبول»(٢٢).. والسؤال الذي يطرح نفسه: لو يتسنّى لعاصم - كما لغيره من الشباب - أن يكمل دراسته، كيف سيمارس مهنته مستقبلاً وفق هذه الدلائل والمعطيات؟ وكم سيكون مستوى إنتاجيته؟ وكم هي حجم الطاقات والإمكانيات والقدرات التي ستبقى بحالة كف وعطالة لديه؟

• انفصال التربية عن التعليم

السمة الثالثة المميزة للمشهد التربوي العربي، والتي لها أثرها الكبير في بلورة وتشكيل ظاهرة البطالة المقنعة لدى الشباب، هي انفصال التربية عن التعليم، والذي يعود إلى الأسباب التالية:

- اهتمام الحكومات العربية باستيعاب العدد الهائل والمتزايد من الطلبة، بهدف القضاء على الأمية المستفحلة في مجتمعاتنا العربية، مما جعل النظم التربوية العربية تولي الجانب الكمي من التعليم أهمية تفوق الجانب النوعي. والنتيجة أن السياسات التربوية العربية حققت إنجازاً مهماً في تحقيق الجانب الكمي، استيعاب الأعداد الكبيرة من الطلبة، وهو إنجاز لايمكن إنكاره وتغافله، ولكنها، من جهة ثانية، فشلت بالجانب النوعي، حتى يمكن القول أن نظمنا التربوية العربية نظم تعليم (مضادات وقاية ضد الأمية)، أكثر منها نظم تربية بالمفهوم الواسع والمتكامل للتربية.

- والاهتمام بالجانب الكمي على حساب الجانب النوعي - إلى جانب أن غالبية نظمنا التربوية هي نظم مستوردة، غيّب التربية بمفهومها الواسع والمتكامل، كفلسفة تربوية لها توجهاتها العربية القومية وأهدافها وغاياتها المنطلقة من الواقع العربي، عن حياة شبيبتنا العربية، مما أفرز ما يمكن تسميته بـ «الفراغ التربوي» الذي ترزح بظله شبيبتنا العربية.

إن التربية بمفهومها الواسع والمتكامل «مدعوة للجمع بين خصال أخلاقية رفيعة وبين تحصيل أو استكمال المعارف العامة والمهارات المهنية. وهي تمثل عملية موحدة من التربية الذهنية والأخلاقية (المدخل المتكامل إلى التربية)، وتشمل على المهمات التالية: غرس مهارات واعتيادات العمل في الأطفال منذ الصغر، وتنشئتهم على محبة العمل، واحترام الإنسان العامل ونتائج عمله، وتربية الشعور بالمسؤولية عن القضية المشتركة، والجماعية، ووعي الواجب الاجتماعي، والموقف الواعي من انضباط العمل، وتطوير الحوافز المعنوية على العمل، بحيث يتحول تدريجياً من واجب إلى حاجة حيوية أولية عند الناس، وتكوين نظرة إلى العمل كإبداع»[٢٣].

فالتربية، بجانبها النوعي، تربي فينا حب العمل وكل مايتعلق به من قيم عليا مثل: الإخلاص بالعمل، والتضحية، والأمانة، والصدق، والمثابرة، وتحمّل المسؤولية، واحترام الوقت، ووعي دور الفرد.. إلخ. وهذا مايجعلنا ننظر إلى العمل، وفق هذه القيم، على أنه حاجة تتجسد فيها ذواتنا، فيزداد اتقاننا للعمل بقدر ما نسعى لتأكيد ذواتنا، وهذا مايجعلنا نحترم الوقت، ونتحمل المسؤولية، مما ينعكس إيجاباً على الإنتاج، فيزيد في قطاعات العمل المختلفة.

وعلى العكس تماماً، فإن انفصال التربية عن التعليم وما أفرزه من فراغ تربوي، يفقد العمل قيمه العليا، ويتحول إلى وسيلة لاكتساب الأجر دون عطاء الجهد المطلوب، مما يؤدي إلى إهمال العمل، وعدم تحمل المسؤولية، واللامبالاة، في حين يستمر قبض الأجر دون عطاء، مما يؤدي ذلك إلى الوقوع بفخ البطالة المقنعة[٢٤].

ومما يزيد من تفاقم هذه المشكلة سوءاً، ويزيدها حدة، أن الشباب بعد تخرجهم من الجامعات وانخراطهم في الحياة العملية، يفاجؤون «بأنه غير مطلوب منهم أن يعملوا، أو يكفي أن يعملوا قليلاً، ويجدون أن وضعهم

في العمل والعائد عليهم لايعتمدان على مايبذلونه من جهد وما يحققونه من إنتاج، وإنما يتوقفان على نوع العلاقة الشخصية التي يقيمونها مع رؤسائهم وزملائهم. ويلاحظ، بأسى عميق، أنه لاتوجد معايير عامة معقولة تستند إلى محكات مهنية لتقييم الأداء، وأن الأمر كله يتوقف على اعتبارات شخصية»(٢٥). وهذا مايكرس البطالة المقنعة لدى الشباب العربي، حيث يجعلهم يختارون أسهل الطرق لتلقي الأجور دون عطاء ماهو متوقع منهم من جهد وعمل، مادامت علاقات العمل تفتقد لمعايير تقييم الأداء.

ومن جهة ثانية، فإن «البيروقراطية» تلعب دوراً سلبياً في تنامي وتكريس البطالة المقنعة، كبيئة وعلاقات عمل تثبط التفاني بالعمل والمبادرة الفردية، واعتبار العمل كإبداع، حيث يجد الشباب أنفسهم في ظل هذه البيئة، وقد اغتيلت إمكانياتهم وقدراتهم وطاقاتهم عبر تقيدها بنظم وقوانين تسيير العمل، إذ غير مطلوب منهم سوى تسيير العمل وفق الأنظمة والقوانين، دون اعتبار للمبادرة الشخصية والإبداع والابتكار!(٢٦).

مصادر الدراسة وهوامشها

١ - أبيض (الدكتورة ملكة)، «الثقافة وقيم الشباب»، منشورات وزارة الثقافة - دمشق ١٩٨٤، ص١٢٩.

٢ - عبده (سمير)، «البطالة المقنعة في الوطن العربي»، منشورات دار طلاس - دمشق ١٩٨٤، ط١، ص ١٧-١٨.

٣ - الرداوي (الدكتور بشير)، «التنمية الاقتصادية»، منشورات جامعة حلب - كلية الاقتصاد والتجارة/ السنة الثالثة ١٩٨٥ - ١٩٨٦، ص١٣٩.

٤ - الجعلي (الدكتور محمد عثمان أحمد) - شرفي (المهندس مهدي محمد أمين)، «تسيّب العاملين محاولة تأطير ودراسة وطرح ظاهرة سلوكية»، منشورات المنظمة العربية للعلوم

الإدارية(إدارة البحوث والدراسات)ـ عمان ١٩٨٥، ص١٣.

٥ ـ الجعلي وشوفي، (م.س)، ص ١٣ ـ ١٤.

٦ ـ اليوسف (أحمد)، «التربية ومظاهر الفراغ التربوي لدى الشباب العربي»، دراسة منشورة في مجلة المعرفة/ وزارة الثقافة ـ دمشق ١٩٩٥ (العدد ٣٨٥ تشرين الثاني)، ص٦٣.

٧ ـ أندريفا (غاليتا)، «البسيكولوجية الاجتماعية»، تر: شاهين (الياس)، منشورات دار التقدم ـ موسكو ١٩٨٨، ص٣٣٥.

٨ ـ سلوم (توفيق ـ ترجمة)، «المعجم الفلسفي المختصر»، منشورات دار التقدم ـ موسكو ١٩٨٦، ص٥٤٧.

٩ ـ أندريفا، (م.س)، ص ٣٣٦ ـ ٣٣٧.

١٠ ـ حجازي (الدكتور عزّت)، «الشباب العربي ومشكلاته»، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت ١٩٨٥، سلسلة عالم المعرفة/ العدد ٦، ط٢، ص٢١٢.

١١ ـ الأخرس (الدكتور محمد صفوح)، «الشباب العربي والأطر المجتمعية: دراسة في التحديات ومواجهة المشكلات»، دراسة منشورة في مجلة الفكر العربي/ العدد ٤٧ آب ١٩٨٧، ص٤٨.

١٢ ـ المجموعة الإحصائية لعام ١٩٩٧ (السنة الخمسون)، المكتب المركزي للإحصاء ـ دمشق ١٩٩٧، ص٣٥٣.

١٣ ـ دربول (فتحية عبد الله)، «أثر الولاء التنظيمي والعوامل الشخصية على الأداء الوظيفي لدى المعلمين في الإمارات: دراسة ميدانية مقارنة»، دراسة منشورة في مجلة شؤون اجتماعية/ جمعية الاجتماعيين الإماراتيين، العدد ٥٥/ خريف ١٩٩٧، ص٧٣.

١٤ ـ ناصر (الدكتور يونس)، «التربية واتجاهات الشباب»، منشورات وزارة الثقافة ـ دمشق ١٩٨٧، ص ٣٦ ـ ٣٧.

١٥ ـ علي (الدكتور سعيد إسماعيل)، «فلسفات تربوية معاصرة»، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت ١٩٩٥، سلسلة عالم المعرفة/ العدد ١٩٨، ص ١٦٢ ـ ١٦٣.

١٦ ـ دوركهايم (أميل)، «التربية والمجتمع»، تر: وطفة (الدكتور علي)، منشورات دار معد ـ دمشق ١٩٩٦، ط٥، ص٦٩.

١٧ ـ أوبير (رونيه)، «التربية العامة»، تر: عبد الدائم (الدكتور عبد الله)، منشورات دار العلم للملايين ـ بيروت ١٩٦٧، ط١، ص٢١.

١٨ ـ يمكن مراجعة المجموعة الإحصائية، (م. س)، ص ٣٨٢ ـ ٣٨٣. . باستثناء الاختصاصات التي تناسب الفتاة من منظور اجتماعي متخلف، حيث يتجاوز عدد الإناث عدد الذكور.

١٩ ـ حجازي، (م. س)، ص١٧٨ ـ ١٧٩.

٢٠ ـ حمادي (عبد الرحمن)، «الجامعات العربية بين بطالة الخريجين وهجرتهم الإنتاجية»، دراسة منشورة في مجلة الوحدة/ العدد ٧٢ ـ أيلول ١٩٩٠، ص١١٦. . اقتبسها عن: الزين (الدكتور نزار)، «بطالة الشباب من خريجي الجامعات العربية واختراع وظيفة جديدة للجامعة تسهم في حل المشكلة».

٢١ ـ عبده، (م. س)، ص١٦٢.

٢٢ ـ إبراهيم (الدكتور عبد الستار)، «الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث/ فهمه وأساليب علاجه»، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت ١٩٩٨، سلسلة عالم المعرفة/ العدد ٢٣٩، ص٢٣٦.

٢٣ ـ سلوم (توفيق ـ ترجمة)، «معجم علم الأخلاق»، منشورات دار التقدم ـ موسكو ١٩٨٤، ص١٣٧.

٢٤ ـ اليوسف، (م. س)، ص ١٦٢ ـ ١٦٣.

٢٥ ـ حجازي، (م. س)، ص٢١٥.

٢٦ ـ للاستزادة حول علاقة البيروقراطية بالبطالة المقنعة، يمكن مراجعة:

ـ عبده، (م. س)، الباب الثاني والمعنون بـ «البيروقراطية العربية وعلاقتها بالبطالة المقنعة»، ص ٥١ ـ ٨٦.

* * *

«كلافيس هيرمينوطيقا» مفتاح التأويل في قراءة التراث الإنساني

محمد شوقي الزين

١ - إفتتاحية: في «المفتاحية»:

نستعمل «كلافيس هيرمينوطيقا» (clavis hermeneutica) بين مزدوجتين على اعتبار أن هذه العبارة اللاتينية تعني «مفتاح التأويل». لقد أشار الراحل هنري كوربان (Henry Corbin) في إحدى حواراته مع فيليب نيمو[1] إلى أهمية التأويل الفلسفي (philasophical Hermeneutic) في قراءة التراث الإنساني في كل جوانبه الأدبية

* محمد شوقي الزين: باحث من الجزائر. أستاذ النقد الأدبي في جامعة بروفانس - فرنسا.

والفنية والفلسفية والروحية، أي «فهم» محتوياته النظرية ومضامينه الرمزية. التأويل ينفتح على الفهم (das Verotehen)، فهو يستعمل إذن آليات ومفاتيح لغوية ورمزية وإبستمولوجية في إدراك حقائق هذه الأجزاء والمكونات في سبيل فهم التراث برمّته. فالتأويل الفلسفي، حسب كوربان، هو مفتاح قصد فتح المعنى المتواري والخفي وراء أو تحت العبارات الظاهرة المرئية. واستعمال هذا المفتاح في حل أقفال التراث الإنساني لايعني مطلقاً أنّنا نخلط بين المفتاح والقفل الذي نتوخّى فتحه، قاصداً بذلك الذين اعتبروه (أي كوربان) أنه خلط بين «اللوغوس» الغربي و«الميتوس» الشرقي أو بين عقلانية الغرب (عندما ترجم كتاب الفيلسوف الألماني مارتن هيدغر: ماهي الميتافيزيقا؟) وبين روحانية الشرق (عندما انكبّ على دراسة التراث الفلسفي والعرفاني الإيراني والمتمثل خصوصاً في شهاب الدين السهروردي وصدر الدين الشيرازي وغيرهما). لم يكن كوربان حامل رسالة الغرب الى الحكمة المشرقية أو حامل رسالة المشرق الى العقلانية الغربية، بقدر ما كان حامل مفتاح تراث فلسفي (والذي يبقى في متناول كل من له الخبرة والرؤية في استعماله) لحلّ أقفال تراث عرفاني وفك عقده ومتابعة تعاريجه وتلافيفه وقراءة هيروغليفيته. فكما يقول كوربان، لم يهدف إلى فرض تصوّر هيدغري للعالم (Wettanschauung)، وإنما ذهب كالسائر الحائر باحثاً عن كنز دفين تختزنه نصوص التراث في ثناياها.

نصبو وراء هذه الإفتتاحية إلى مساءلة مفتاح التأويل ومعرفة أصوله وبنيته ووظيفته قصد التمرّن على استعماله والكشف عن أهميته. وحدوده تتجلّى في فتح بعض أبواب التراث (للولوج في عالمها واستقصاء أبعادها) دون الأبواب الأخرى وما أكثرها. فلكلّ باب قفل ومفتاح ولكل حجاب كشف وإيضاح. كما أننا نتطلع إلى ضرورة فتح أقفال التراث العربي الإسلامي بواسطة مفاتيح التأويل الرمزي والفلسفي والنفسي واللغوي. ولنكفّ عن اتّهام القراءات التأويلية لهذا التراث على أنها إسقاطات تعسفية

أو تلفيقات أو تدخّل النسبي في المطلق وتحكّم المدنّس في المقدّس[٢]. فإذا كنّا فقدنا مفتاحنا الخاص في فتح أقفال تراثنا، فليس عيباً أن «نستعيد» (بكلّ ماتحمله كلمة «إستعارة» من دلالات النقل والإنتقال والنقلة والتحويل والترجمة والجود والعطاء) المفتاح الذي يمتلكه «الفكر - الآخر» في فتح ماانغلق وتيسير مااستعسر. مناهج العلوم الإنسانية كما تبلورت في الفضاء الجغرافي والتاريخي والرمزي للفكر الغربي هي أكثر من أن ننظر إليها بمنظار التحفظ والتحرّز ونتعتها بإرادة التشويه والتشويش. بلورة إرادة إيجابية في استعمال مفاتيح هذه المناهج في قراءة بحر تراثنا الذي لاساحل له تنم عن نيّة صافية وقصد سليم. إنها تعبّر بالأحرى عن نمط الوجود وتجربة الفهم التي نشكلها في حاضرنا وحضورنا قصد جعل هذا السُمك المادي والرمزي المتراكم (= التراث) في حركة متواصلة وصيرورة لانهائية. مثلما إننا مدعوّون لقراءة هذا التراث في ضوء العلاقة العضوية والحيوية «رؤية - كتابة» أي قراءة متأنية ومتفحصة في تفاصيل الحرف - الحدث وتحوّلاته وانشطاراته متجاوزين بذلك القراءات الدوغمائية والمؤدلجة التي تتحرك في محور «المعنى - الهيمنة» (غطرسة المعنى الأحادي وعنف القراءة المغلقة)؛ فإننا ندعو إلى تشكيل «وعي تأويلي» يكون محركه جوانية الفهم وبرانية الحوار مثلما نتحدث عن «وعي تاريخي» في الخطاب الفلسفي والسياسي للتراث الإنساني. هذه الدعوة بمثابة تحقيق وجودنا «نحن» ووجود «تراثنا» في اللحظة الراهنة هنا والآن (Da - Sein) كتجربة حيّة ومعاشة وانصهار آفاق هذين الوجودين.

التأويل: مورفولوجيا وجينالوجيا

تجدر الإشارة إلى أننا ترجمنا كلمة (Herméneutique) بـ«فن التأويل» تمييزاً لها عن «التأويل» بمعنى (interbrétation) والعلة في ذلك سنذكرها في معرض تحليلنا لهذه الكلمة. الملاحظ أن البعض يفضّل تعريبها بـ«علم التأويل»[٣] ويفضّل البعض الآخر تعريبها بـ«هيرمينوطيقا»[٤] لأنها أقرب إلى

روح الكلمة نفسها مثلما نقول «ميتافيزيقا» و«فينومينولوجيا» و«بيولوجيا» . . .

تتضمّن كلمة (Herméneutiké) بالاغريقية في اشتقاقها اللغوي على كلمة «tekhné» التي تحيل إلى «الفن» بمعنى الإستعمال التقني لآليات ووسائل لغوية ومنطقية وتصويرية ورمزية واستعارية . وبما أن «الفن» كآلية لاينفك عن الغائية (téléologie) فإن الهدف الذي لأجله تُجنّد هذه الوسائل والتقنيات هو «الكشف» عن حقيقة شيء ما . وتنطبق جملة هذه الوسائل على النصوص قصد تحليلها وتفسيرها وإبراز القيم والحقائق التي تختزنها والمعايير والغايات التي تحيل إليها . وعليه تعني «herméneutique» فن تأويل وتفسير وترجمة النصوص . و«التأويل عبارة عن فن»[٥] كما يذهب فريدريك شلايرماخر، بمعنى طريقة الإشتغال على النصوص بتبيان بنيتها الداخلية والوصفية ووظيفتها المعيارية والمعرفية" والبحث عن حقائق مضمرة في النصوص وربما المطموسة لاعتبارات تاريخية وإيديولوجية هو مايجعل فن التأويل يلتمس البدايات الأولى والمصادر الأصلية لكل تأسيس معرفي وبرهاني وجدلي : «والفهم عندما يعمل لايلغو فقط، أي لايقول رموزاً، وإنّما هو يؤوّل . أي أنه يبحث عمّا هو أولّ في الشيء، عما هو الأس والأصل»[٦] فهو يحفر في طبقات النصوص المترسبة والمتراصّة (في ذاكرة التراث الإنساني) قصد الكشف عن حقائق دفينة وغابرة وفتح أقفال الكنوز المطمورة . بهذا المعنى «حفريات» فوكو و«تفكيك» جاك دريدا عبارة عن فلسفة في «التأويل»[٧] . نظرة في «لسان العرب» لابن منظور تمنحنا نفس الدلالة : «التأويل المرجع والمصير مأخوذ من آل يؤول إلى كذا أي صار إليه»[٨] : نجد في اشتقاقات كلمة «تأويل» الآل بمعنى عمد الشيء الذي يستند عليه والآل بمعنى السراب (القيمة الدلالية والأنطولوجية التي تمنحها إلى «الآل = السراب» هو أن الأصل الذي تؤول إليه الأشياء والذي يبحث عنه

التأويل عبارة عن لحظة تأسيسية متعددة الأوجه أو هو حقل تجويبه جملة العلاقات الإختلافية والإستعارية دون إرجاع الأشياء إلى قيم متعالية أو أصل مطلق، بحيث يصبح المعنى المكتشف مجرّد دلالات نسبية وعلاقات وإحالات متبادلة) والآلة = الشلة (آلية التأويل لاتنفك عن صرامةٍ في فحص النصوص وقراءة التراث فهي تستدعي الأداة) والآلة = الأداة (صرامة القراءة المدقّقة والمتفحصة تتطلب وسائل وآليات لغوية ونحوية وفنية ومفاتيح رمزية وفلسفية).

ارتبط فن التأويل بإشكالية قراءة الكتابات اللاهوتية والنصوص المقدّسة، مما دفع أحد اللوثريين (نسبة إلى رائد الإصلاح Réforme مارتن لوثر) وهو ماتياس فلاسيوس (Matthios Flacius) إلى الثورة على سلطة الكنيسة في مسألة مصادرة حرية قراءة النص المقدس ليقترح أولوية التراث في تأويل بعض المقاطع الغامضة من النص وطابع الاستقلالية في فهم محتوياته بمعزل عن كل إكراه أو توجيه قسري. مواجهة سلطة القراءة الأحادية للنص سمحت لـ«فلهالم دلتاي» (Wilhelm Dilthey) بتأسيس مبدأ حديث في فن التأويل: ينبغي أن نفهم النصوص إنطلاقاً من النصوص نفسها وليس اعتباراً من المذهب الذي تنتمي إليه، بحيث لا يوجّه المذهب النص وإنما يستقل هذا الأخير بحقيقته عن كل توجّه يسجنه ضمن إطاره الخاص. وعليه، فإن الفهم لايستند في هذا الإطار على التفسير اللاهوتي في معالجة النصوص وإنما بالتطبيق المنهجي لقواعد التأويل من لغة ونحو ومنطق وترجمة وهو مانسميه بالتأويل المطبّق (herméreutique appli-quée) وحسب دلتاي، يعود الفضل إلى فلاسيوس في تأسيس حلقة فن التأويل (lecercle herméneutique) والتي تنتقل من الفهم الكلّي والشامل للمعنى الذي يختزنه النص إلى فهم أجزاء هذا النص. وعليه، ينشأ تأويل شبه دوري يستند فيه الفهم الكلي للنص على فهم أجزائه وعكسه. فمثلاً

تأويل الإنجيل، كما يرى دلتاي، ينبغي أن يُفهم كل كتاب وكل مقطع في ضوء الدلالة العامة لمجموع الكتب، وهذه الدلالة الشاملة تتشكل بالإستناد إلى فهم كل جزء على حدة.

هذه الإزاحة التي مارسها فلاسيوس في قضايا فهم وتأويل النصوص بعيداً عن الإطار الإيديولوجي والسياج الدوغمائي المغلق الذي تنحصر فيه، ليست كافية من منظور دلتاي لأن هناك عوامل أخرى أغفلها فلاسيوس وهي قراءة كل كتاب على ضوء مختلف الظروف (التاريخية والإجتماعية) والسياقات والإستعمالات (اللغوية). يطرح كل من سبينوزا (Spinoza) وكلادينيوس (Chladénius) مسألة الفهم من وجهة نظر قيمية وأكسيولوجية: فهم النص هو فهم «حقيقة» هذا النص. لكن لايخلو هذا الفهم من معايير لغوية وفنية وحتى نفسية التي تحاول فك العقد المبهمة التي ينطوي عليها النص، مثل مسألة «المعجزات» في النص المقدس. نشاط فن التأويل من منظور سبينوزا وكلادينيوس هو تداول الفهم الأساسي للنص. ماير (G.F.Meier) وشلايرماخر (Schleiermacher) أفتتحا عهداً جديداً من خلال توسيع حركة التأويل من قراءة النص المقدس إلى فحص وتمحيص مختلف النصوص المرتبطة بميادين متعددة (الأدب، الفن، الفلسفة..)[٩] شلايرماخر هو عتبة الإنتقال من التأويل اللاهوتي إلى التأويل الفلسفي الإنساني. خلافاً لسبينوزا وكلادينيوس لايتعلق مشكل الفهم عند شلايرماخر بين فهم عادي وفهم أفضل للنصوص قصد إدراك طبيعة الموضوع. بتعبير آخر، لايولي شلايرماخر أهمية كبرى لشرعية الفهم وصلاحيته، وإنما يرتبط الفهم من منظوره بفردانية الفكر لشخص معيّن الذي يتلفظ بخطاب معيّن ضمن سياق زمكاني خاص. وممارسة الفهم عند شلايرماخر على نوعين:

١ – فهم غير صارم يُتجنّب من خلاله عدم التفاهم (les ma-lentendus).

٢ – فهم صارم يُقرّ بحقيقة عدم التفاهم كظاهرة عادية وطبيعية، وينصبّ اهتمامه على البحث عن فهم مشترك.

يعقد فن التأويل بذلك علاقات نقدية ومعرفية مع الميادين الفكرية المتنوّعة وخصوصاً أن دلتاي يعتبره القاعدة الأساسية للعلوم الإنسانية أو علوم الفكر (Geistes wissenschaften) والمفتاح الهام الذي لايمكن الإستغناء عنه ليس فقط في فهم النص المكتوب (حكايات، روايات، قصص، خطابات، رموز، أساطير) وإنما أيضاً النصوص المرئية المتمثلة في شبكة العلاقات الفردية والممارسات الإجتماعية والحقائق التاريخية والتحف الفنية.

الإنتقال والإزاحة اللذان مارسهما دلتاي لهما أهمية كبرى، بحيث سمحا باستحداث «نموذج جديد» (nowveau pasadigme) غيّر الواجهة المعرفية والقيمية في التعامل مع النصوص بحيث تتجه حركة التأويل من المكتوب إلى المرئي مروراً بالمقروء كما أنها لاتغفل تلك الذات الناسجة للنصوص الكائنة خلفها: «يهدف فن التأويل إلى فهم وتفسير أفكار الآخرين عبر علاماتهم. يحصل الفهم عندما تستيقظ التمثلات والإحساسات في نفسية القارىء وفقاً للنظام والعلاقة الكائنين في نفسية المؤلف»(١٠).

والنص، من هذا المنظور، ليس نسقاً مغلقاً من الرموز والإشارات والدلالات وإنما هو خطاب مثبت ومفتوح لاتنفك عنه حركة القراءة والنقد والتواصل الفكري وتداول المفاهيم ورؤوس أموال معرفية بين القارىء والكاتب. هذا النشاط الفكري والنقدي الدؤوب والحوار الدائم بين القارىء والمقروء، دفع فلاسفة التأويل إلى دراسة ظاهرة فهم المعنى الذي يحتويه

النص ومعرفة إذا كان هذا المعنى يعبّر «فعلاً» عن مقاصد وأهداف المؤلف (ومن ثم أي فعل أو حركة يمكن معالجتها بنفس المنحى من خلال رصد مقاصد الفاعل وإدراك المعنى الذي تنطوي عليه أفعاله). فالإتجاه الوضعي يرى أن فهم المعنى ينحصر فقط في إعادة تركيب ذهني لجملة المقاصد والأهداف. لكن هذا الرأي يؤسس فقط الفرضيات التي تفسّر الأسباب التي من خلالها يسلك الفعل هذا السلوك أو ذاك دون أن يرتقي إلى درجة المنطقية والعلم. وهذه الدرجة تتجلّى في الحالة التي تتأسس فيها الفرضيات التفسيرية ضمن نظريات عامة للسلوك البشري ومن ثم التحقق من هذه الفرضيات عبر مناهج الملاحظات التجريبية. لكن يلحّ فلاسفة التأويل على أسبقية «فهم» طبيعة فعل ما أو إعتقاد معين كنشاط علمي على «تفسير» انبثاق أو ظهور هذه المقاصد والإعتقادات. ويبقى الإشكال في علاقة التفسير والفهم وخصوصاً أن دلتاي أرجع التفسير إلى ميدان علوم الطبيعة والفهم وإلى علوم الفكر: «إنّنا نفسّر الطبيعة ونفهم الحياة النفسية»[١١] وهذه العلاقة المعقدة بين التفسير والفهم قد عالجها هيلمهولتز من خلال إمكانية تطبيق الإستقراء في ميدان علوم الفكر وإدراك موضوعات علوم الطبيعة عبر نوع من الرقة والحساسية الرهيفة (Taktgefühl)[١٢].

٣ - أسس فن التأويل: بين «الحقيقة» و«المنهج»

يتبيّن إذن الحقل المعرفي الذي يشتغل عليه فن التأويل في فحص النصوص داخلياً وربطها بسياقها العام خارجياً وأنه يطمح - أي فن التأويل - إلى درجة العالمية (universalté) بحكم أنه يتجاوز التصورّ الكلاسيكي لفهم النصوص ومستويات الحقيقة التي تتضمنه إلى فهم الظواهر الإجتماعية والسلوكات والأحداث التاريخية والإبداعات الفنية والجمالية. باختصار الشرط الإنساني في أنطولوجيته. هذا التحولّ الذي شهده فن التأويل إبتدأ مع شلايرماخر الذي اعتبر أن الفهم لايرتبط بإدراك الحقيقة التي ينطوي

عليها تصريح أو تأكيد بقدر مايبحث عن الشروط الخاصة الكامنة في التعبير الذي بلوره هذا التأكيد أو التصريح. . بمعنى أنه يميّز بين فهم «محتوى الحقيقة» وفهم «المقاصد». وعليه يميّز شلايرماخر بين منهجين في الممارسة التأويلية:

١ - منهج قواعد اللغة (interbrétation grammaticale) الذي يعالج النص أو أيّ تعبير كان إنطلاقاً من لغته الخاصة (لغة إقليمية، تركيب نحوي، شكل أدبي. .) وتحديد دلالة الكلمات إنطلاقاً من الجمل التي تركبها ودلالة هذه الجمل على ضوء الأثر برمّته: «التأويل اللغوي هو إذن فن إيجاد المعنى الدقيق لخطاب معين إنطلاقاً وبمساعدة اللغة»(١٣).

٢ - منهج التأويل النفسي (interbrétation psychologique) والذي يعتمد على بيوغرافيا المؤلف، حياته الفكرية والعامة والدوافع والحوافز الذي دفعته للتعبير والكتابة. فهو يموقع الأثر (= النص) في سياق حياة المؤلف وفي السياق التاريخي الذي ينتمي إليه.

فهم النص أو الأثر بأرغانون (Organon) لغوي وتركيبي في سياق بيوغرافي وتاريخي خاص هو أن يحلّ المؤوّل محلّ المؤلف ويعيش ذهنياً نفس التجارب والأفكار التي كانت سبباً في ميلاد هذا النص أو الأثر ليدرك لحظة إنبثاق المعنى وتوجّه القصد. يعمل إذن كل من الأورغانون اللغوي والسياق البيوغرافي على إعادة إنتاج المعنى كما بلوره المؤلف نفسه. وعليه، يصبح الفهم هو إعادة تأسيس المقاصد الأصلية والأولية لهذا المؤلف على ضوء حياته الفكرية وماأراد قوله والتعبير عنه في أثره ونصوصه. بينما كان مشكل الفهم عند سبينوزا وكلادينيوس هو البحث عن «حقيقة» متوارية خلف النصوص والتعبيرات؛ يصبح عند شلايرماخر هو «إنتاج أصلي» للإبداعات الأصلية للمؤلف، إعادة تذهّن اللحظة الخلاّقة التي فاض عنها المعنى وتوجّه فيها الوعي إلى موضوعه. إنتقل شلايرماخر إذن من الحقيقة

إلى المنهجة أي إلى آليات إدراك المعنى. يتجاوز دلتاي صرامة المنهج عند شلايرماخر ليركّز جهوده على مفهوم «التجربة». فهو يميّز بين نوعين من التجربة:

١ ـ التجربة العلمية (Erfahrung) التي تخص علوم الطبيعة (Naturwissenschaften) وهذه التجربة العلمية تمتع بطابع «العلمية» الذي يجعل من التجربة المعاشة والتجربة الممارسة وجهين لنفس الحقيقة وبطابع الجدلية والتاريخية. فالتجربة في طابعها العلمي والإبستمولوجي تعني تكرار المعطيات والنتائج للوصول إلى تنظير عام ومتفق عليه. في طابعها التاريخي والجدلي هي تجربة لاتتكرر، تنفي كل ماسبقها بحيث لايمكن معاينة ومعايشة التجارب السابقة بنفس المقاصد والدوافع وتختفي هي الأخرى بخصوصيتها وفرديتها.

لكن الطابع التجريبي للعلوم الإنسانية لايتجلى في محور تكرار التجارب. فهذه العلوم متجذرة في تجارب الممارسات التاريخية؛ إذ المؤرخ أكثر إدراكاً لتجربة التاريخ من الذين عاينوا الأحداث التي يتولّى دراستها: «لايقوم المؤرّخ في تفكيره [حول الأحداث] سوى بتعميق مافكّر فيه في تجربة الحياة»[١٤].

فالتجربة المعاشة تعني ماهو معطى مباشرة للوعي الفردي، فلها بذلك وظيفة معرفية تؤطرها الذات (fonction cognitive). تختلف إذن التجارب المعاشة عن تجريدات العلوم الطبيعية من حيث أنها تطرح موضوعاتها في إطار الإدراك المباشر للوعي «يحدّد مفهوم التجربة المعاشة كلية وحدّة التجربة البشرية في مقابل التجريد العلمي. فالتجربة هي، بهذا المعنى حامل غزارة الإحساسات والإنفعالات التي تعتبر أن كل تجربة فردية تخص الفرد بعينه»[١٥]. وهذه التجارب المعاشة هي جملة الممارسات والمقاصد المتوجهة نحو الموضوع المعطى للوعي والتي تنتظم حولها حياة

الفرد بحيث لايحيا هذا الأخير فقط «في» العالم وإنما يحيا «العالم» كعلاقة إنتماء جذري . فالفرد يدرك تجربته الخاصة بناء على نمط إدراكه لحياته برمّتها وإدراكه لحياته هو تأويل حيوي، وفعّال للتجارب المعاشة . يمكننا القول إن فلسفة دلتاي التأويلية هي رؤية متميّزة لـ«حياة» الفرد ولتجاربه المعاشة . وبالتالي تتطور وتتبلور بنية الفهم الذاتي (فهم الذات) حول التجربة الفردية والتأويل وإعادة التأسيس: فهم الذات = التجربة المعاشة . لكن أين يتموقع فهم الذات ضمن تجربة الآخر؟ أو بأيّ معنى يمكننا الحديث عن وعي فردي في سياق متعدّد ومتنوّع التجارب والممارسات؟ وهل فهم الذات يقصي كل انفتاح على تجربة الآخر كمعطى لكل ممارسة تأويلية .

يواجه دلتاي مشكلة فهم تجربة الآخر باقتراحه لمفهوم «الفكر» أو «الروح» (Geiot) كسياق معياري وعام يجمع الأفراد حول حياتهم الخاصة، ومن ثم «تاريخ حياة الفرد لايتماشى وفق محور عمودي لحياته بل وأيضاً وفق محور أفقي يدمج إطاره الإجتماعي والتاريخي»[١٦].

يكون دلتاي بذلك قد هبط «بالفكر» (في مفهومه الهيغلي) من السماء إلى الأرض ليتجاوز المعرفة المطلقة والمتعالية على التاريخ بإقرار معرفة تاريخية في تجربة الحياة (أو عالم الحياة Lebenswelt): الفن والدين والفلسفة والعلوم والمنطق عبارة عن تجارب حيوية واستعمالات تعبّر عن الطابع الخلاّق للحياة وتجليات للحسّ التاريخي .

حدود التأويل الرومانسي كما رسم معالمه شلايرماخر ودلتاي يتجلّى في عدم فحص بنية الفهم وووظيفته التأويلية في ميدان العلوم الإنسانية والممارسات الإجتماعية والتاريخية .

إيميليو بيتي (Emilio Betti)، أحد فلاسفة التأويل في إيطاليا، يركّز من جانبه على صرامة المنهج في سبيل تأويل موضوعي لحقائق النص والتراث . يعتبر بيتي أن علاقة الإدراك بين الذات العارفة وموضوع المعرفة

تحدّدها الأشكال التمثلية . فما تتمثله الذات ليس المعنى الذي تُشكّله حول الموضوع وإنّما المعنى الذي يمنحه إياها هذا الموضوع ، إفلاتاً من شبح الذاتية . يقترح بيتي أربع قواعد في الممارسة التأويلية :

أ - إستقلالية الموضوع (الذي نتوخى إدراكه أو معرفته) . ينبغي إدراك وتمثّل المعنى إنطلاقاً من النص نفسه دون قسر أو إملاء خارجي .

ب - مبدة الإنسجام : تأويل كلية الموضوع بإدراك أجزائه التي تضمن وحدة وانسجام هذا الموضوع .

ج - راهنية التأويل : إعادة بناء موضوعات التراث في اللحظة الراهنة كتجربة تأويلية خلاّقة يعبِّر من خلالها المؤوّل عن نوعية إدراكه للموضوع التاريخي والتراثي .

د - وحدة الفهم : ربط الراهنية الحيوية التي يحياها المؤوّل مع الرسالة التي يحملها موضوع التراث بمعنى إتيكا السماع الشاعري لما يقوله التراث ولما تكشف عنه حقائقه .

هذه القواعد التي يقترحها بيتي هي كفيلة لتفسير النصوص والآثار وفق مناهج موضوعية يمثّل المنهج الفيلولوجي حقيقتها التطبيقية . يعتبر هانس غيورغ غادامير (Hans - Georg Gadamer) أشهر فلاسفة التأويل في القرن العشرين . ولد في بريسلاو بألمانيا سنة ١٩٠٠ ودرس بماربورغ حيث تحصل على درجة في الفلسفة من خلال أطروحته «ماهية اللذة في حوارات أفلاطون» . التقى هسرل وهيدغر في فرايبيرغ وعمل أستاذاً في الفلسفة في جامعات لايبّتسغ وفرانكفورت وهايدلبرغ ثم أستاذاً زائراً في الولايات المتحدة .

وكتابه الرئيسي «الحقيقة والمنهج : الإتجاهات الكبرى في فن التأويل الفلسفي» عبارة عن ثورة إبستمولوجية في قضايا التأويل المعاصر والذي يعالج المحاور الكبرى والمتمثلة في الفن واللغة والتاريخ .

يميّز غادامير بين نوعين من الفهم :

١ – الفهم الجوهري وهو فهم محتوى الحقيقة (التي تنكشف بقراءة النص) .

٢ – الفهم القصدي وهو فهم مقاصد وأهداف المؤلف .

هذا التمييز يفصل بين فهم «أن الكميتين المساويتين لكمية ثالثة متساويتان» وبين فهم الدوافع والأسباب التي تدفع الفرد إلى التعبير عن خاصية التساوي هذه . فالفهم هو إدراك المعطيات النفسية والفردية والتاريخية التي ينطوي عليها التصريح بقضية معينة مقابل فهم ماهية هذا التصريح أو الفعل أو السلوك في حد ذاته . فما نفهمه ليس هو حقيقة أو دلالة التصريح وإنما الحيثيات والملابسات (ربما المعقدة والمتشعبة) التي سمحت في ظرف خاص وضمن سياق معطى للفرد أن يصرّح عن أمر معيّن . فالفهم القصدي هو وسيلة «إستراتيجية» يستعان بها في اللحظة التي يخفق فيها الفهم الجوهري في إدراك حقيقة ما ؛ ويؤطره التساؤل التالي : ماذا كان يقصده هذا الفرد بالذات؟ (ماكس فيبر يتحدث هو الآخر عن الفهم التنسيقي وهو فهم دلالة العبارة أو السلوك والفهم السياقي وهو إدراك السياق الذي قيلت فيه العبارة وبوشر فيه السلوك) .

لتوضيح فكرة الفهم (الجوهري/ القصدي)، يلجأ غادامير إلى تجربة الفن، كتجربة تتجلى فيها حقيقة الفهم في فهم حقيقة الآثار الفنية على ضوء المقاصد والأطر الفردية والإجتماعية والتاريخية الداخلة في تشكيلها كحملة شروط معقدة ومتعددة الأبعاد . فالأثر الفني يُدخل في سياقه الإهتمامات الخاصة للأفراد ليحتويها بحذافيرها مثله مثل إستراتيجية اللعبة التي تستغرق المهتمين بها وتنسج حولهم عالماً جديداً بمعزل عن انشغالاتهم اليومية في حياتهم الخاصة، بحيث تصبح اللعبة أو التجربة الفنية كحلم يجتث الأفراد من واقعهم وتجاربهم المعاشة ويدخلهم في متاهات عالم إستغرابي وهو

مايذهب إليه شيلر (Schiller) في نقده لغرائبية اللعبة. يستغرق الوعي إذن في لحظات عالم غريب عن انشغالاته وهمومه ولكنه يتكيّف مع قواعده ومعاييره ومقتضياته الخاصة. يتمتع الأثر الفني (اللعبة والنص ينتميان إلى نفس المنطق) إذن بسلطة سحرية تخضع الأفراد إلى نظامها المعياري. لايصبح الأثر الفنّي إذن مجرد وهم أو خداع وإنما تقييم وإعادة تأسيس حياة الفرد لأن هذا التواصل بين عالم الآثار الفنية وبين عالمه المعاش يكسبه أنماطاً جديدة من الرؤية والتدبير. من جانب آخر، عندما يستغرق الأفراد في الأثر الفني، فإنهم لايقفون موقف المتفرّج والمنفعل لأن وجودهم الفعلي أمام الأثر الفني يُكسب هذا الأخير بدوره حقيقة وجوده وسلطته المعيارية. فعلاقة الفرد بالأثر الفنّي هي علاقة «للمشاركة» (Participation). قد يستقل الأثر الفني عن الأفراد ليؤكد وجوده الخاص دونهم (لكنه يرتد من هذا المنظور إلى مجرّد لوحة أو تمثال أو معمار «مادي» يخلو من حيوية التأثير وإثارة الإعجاب في نفوس الأفراد) لكن، كما يقول غادامير، وُجد الكتاب للقراءة ووجدت القطعة الموسيقية للسماع. فالعلة الغائية هي شرط ضروري للوجود الفعلي للأثر الفني الذي يتمثله الأفراد. تنشأ إذن حلقة شرطية تمنح للأفراد سلطة تقييم وإضفاء المعنى على الأثر الفنّي وتمنح لهذا الأخير سلطة إشراك الأفراد ضمن حقيقته المعيارية وكشفه عن حقيقة يعيها الأفراد.

يتجاوز غادامير بذلك الفهم القصدي لتصبح قراءة الآثار الفنية والنصوص لاتنصبّ فقط على رؤى ومقاصد المؤلف وإنما أيضاً تقيّم الأثر من خلال قدرته المعيارية ودوافعه التي تحفّز الأفراد على إبداع أنماط حياتية جديدة. والإنفتاح الحيوي على الأثر. عكس شلايرماخر وبيتي، ينتقل غادامير من «المنهج» إلى «الحقيقة»، لأن علاقة القارىء بالأثر الفني أو الأدبي أو الفلسفي هو علاقته بالحقيقة كانفتاح وانكشاف بالمفهوم الذي يمنحه هيدغر لكلمة «alethia» الإغريقية (تعني الحقيقة كانفتاح وكشف»: «فهم

الأثر الفني هو فهم حقيقته»[١٧]. غير أن هذه الحقيقة لاتنفك عن نمط التجارب المعاشة والممارسة. لايتعلق الأمر بحقيقة متعالية عابرة للحظات التاريخية، وإنما بحقيقة محايثة لمنطق التجارب والمقاصد والتصورات. إنخراط الحقيقة في التجربة هو اعتبار الفهم كسماع شاعري لما يمكن أن يقوله الأثر أو النص في سياق لحظتنا الراهنة. فعلاقتنا به هي علاقتنا بذواتنا. فهو لنا كالمرآة نرى عبره واقعنا وراهنيتنا. يتعلق الأمر بانصهار آفاق «fusion d'horizons» المعنى الذي نستخلصه من فهمنا للنص وعلاقة هذا المعنى بوضعيتنا الراهنة: جدلية العلاقة التي تتأسس بين المعنى المُنتَج والسياق المستهلك.

لكن بنية الفهم التي يحللها غادامير بإسهاب لايمكن أن تغفل «ماقبل» الفهم أو الإطار النظري والعملي الذي يتموقع فيه «الإفتراض المسبق» (Vorurtil). بينما كان هذا الأخير عنصراً مبهماً يعيق البداهة والوضوح في عصر الأنوار (Aufklärung)، يرتد في الفكر التأويلي الغاداميري، عنصراً فعّالاً في الفهم التأويلي. فقبل أي تأويل أو رصد للمعنى يحتمله النص أو الأثر، تشكل هندسة قبلية تضع هذا النص أو الأثر في سياق خاص وضمن منظور معيّن، تعبّر عن السيلان أو التدفق (flux) اللانهائي للمعاني التي تتجه من الوعي إلى الموضوع (النص/ الأثر) والإفتراض المسبق يدلّ على انخراط الوعي في سياق تاريخي ولغوي خاص. فكلّ فهم أو تأويل يتجه من القارىء إلى المقروء يؤطره عامل اللغة والتاريخ ليس كعائق إبستمولوجي للفهم وإنما كتوجيه منهجي ينير السبيل الذي يسلكه الوعي في رصد موضوعاته: «ليس فقط وحدة المعنى المحايث الذي تفترضه العملية الفعلية للفهم: كل فهم لنص ما يفترض أن تكون هذه الوحدة موجّهة من طرف الإفتراضات المتعالية.. في علاقة أهداف النص بالحقيقة»[١٨]. منطق الإفتراض المسبق يعتبر أن «قبل» النص هناك نص آخر «نص قبلي» و«قبل»

الفهم هناك فهم آخر «فهم قبلي» و«قبل» التأويل هناك تأويل آخر «تأويل قبلي». هذه التأسيسات القبلية تعتبر أن المواضيع التي يقصدها الوعي وأن النصوص التي يقرؤها المؤوّل ليست مواضيع أو نصوصاً مستقلة ومعطيات مطلقة وإنما هي «آفاق منصهرة» من تأويلات وقراءات آنية تشكلت في الحاضر هنا والآن وأخرى تأسست في الماضي. وعليه ينخرط «التراث» (Tradition) بكل إمكانياته وكموناته الدلالية والرمزية والتأويلية والتاريخية في آنية الحاضر. تصبح كل قراءة لنص أو أثر فني أو أدبي أو فلسفي هي قراءة وتأويل للتراث، مادام هذا النص أو هذا الأثر هو نسيج علاقات تأويلية وخطابية مثبتة تشكلت في التاريخ. فهو تأويل لتأويلات أخرى عملت على فهم بنية التراث واستقصاء وظيفته وصلاحيته. يتخذ النص أو الأثر بذلك صورة وعاء يحتوي على تأويلات وتصوّرات وخطابات ومناهج سابقة ليحتوي أيضاً على إفتراضاتنا الخاصة وتأويلاتنا وقراءاتنا الراهنة.

نخلص إلى النتائج التالية:

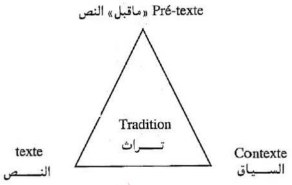
١ - إنفتاح النص على الوجود (التاريخي، الإجتماعي، المعرفي..).

٢ - العلاقة بالنص تؤول إلى الإلتقاء بالتراث.

٣ - «ماقبل» التأويل أو الفهم أو القراءة والقراءة أو الفهم أو التأويل «الراهن» هي «آفاق منصهرة» أو عوالم متداخلة.

٤ - «ماقبل» النص (والمتضمن أيضاً في النص) ينصهر مع النص في «أفق» (= سياق) متبدل ومتغيّر.

فضلاً عن بنية الفهم والإفتراضات المسبقة وإلتقاء النص بالتراث، يطرح غادامير مسألة «الحوار» (dialogue) كبُعد أساسي في فاعلية الفهم وواقعية التفاهم، على اعتبار أن التساؤلات التي طرحها بشأن مشكل الذاتية



في الفهم والإعتباطية في التأويل وسلطة التراث في فهم النصوص ظلت عالقة لأسباب منهجية ومعرفية. فالحوار الذي يُثيره ويُثريه المشاركون لمعالجة موضوع حديثهم يفترض نسبية الآراء والإفتراضات التي تطرح بشأنه؛ وأن المعرفة هي حصص موزعة (مهما اختلفت نسبها وتفاوتت مقاديرها) تنفي إطلاقية الإستنتاجات والأحكام التي يخلص إليها المشاركون: «كل حوار حقيقي يستلزم أننا نميل بالإنصات إلى الآخر ونمنح رأيه إهتماماً خاصاً ونلج إلى فكره لنفهم لا الفرد في عينه وإنما مايقوله ويعبّر عنه»[١٩].

الحوار الغاداميري هو حوار سقراطي يقصي التعسفية في الأحكام ،الاستبداد بالآراء ليرتد إلى «فن إتيكي» هدفه إعادة تقييم الأفكار والإعتقادات في ضوء إلتحام الآراء والإفتراضات على سبيل الفحص والمجاوزة: «الفهم» هو قبل كل شيء «تفاهم» (übereinstimmung). وعليه يصبح «الإجماع» أو «الإتفاق» (Verstädigung) بين الأشخاص ضرباً من ضروب الفهم التأويلي كتجربة وتمرّن (lehre) وكحلقة تضاف إلى حلقات التراث.

إذا كان هيدغر قد ركّز في فلسفته الأنطولوجية على تجربة الذات في الوجود أو «الوجود - في - العالم» (Dasein) المتجذّر في الزمان كإمكانيات وكمونات محتفظة ومحددة تؤطّر «فهم الذات»، فإن غادامير يوسّع حلقة الفهم لتصبح «وجود - مع - الآخر» (Mitsein) عبر تجربة التواصل الذاتي (intersubjectinté). فهناك إنهمام بالذات وإهتمام بالآخر، لأن الفهم كتفاهم يؤدّي وظيفة المشاركة (Teilnahme) في بلورة المعنى وإضفاء الدلالة مثلما أنه تطبيق (Eifer) آليات ووسائل لاستخراج المعنى تلتفّ حوله آفاق الذات وآفاق الآخر.

٤ – التراث، التأويل، الحقيقة: محنة السؤال ومهنة المساءلة:

يدعونا التأويل المطبّق (herméneneutique appliquée) ليس فقط إلى تطبيق (Subtilitas applicandi) أورغانون منهجي وإبستمولوجي في قراءة التراث الإنساني وإنما أيضاً إلى تشكيل «وعي تأويلي» (conscience herméneutique) قوامه الحسّ التاريخي والنقدي في تناول موضوعات التراث وعقلانية متميزة (Subtilitas intelligendi) في فحص أصوله واكتناه تركيبته؛ وهو مايسمّيه غادامير بالوظيفة الفعلية للتاريخ (Wirkungsgeschichte)[٢٠] أي تطبيق الدلالات التي تكشف عنها حقائق التاريخ والتراث على اللحظة الراهنة.

يقول الأستاذ باشار ساغاي: «يتخذ الفهم دوماً دلالة التطبيق، لأن التأويل الذي تمارسه في حق التراث يرتبط دوماً بالسؤال الذي نطرحه أي مشكلاتها الخاصة وإمكانية أن يقدّم النص المقروء إجابة لهذه المشكلات»[٢١]. لا نفهم من هذا التصريح أننا نجد حلولاً جاهزة في نصوص التراث للمشكلات التي تشغل بالنا في لحظتنا الراهنة وإنما توسيع حركة التراث بنقده وتثويره (révolutioner) وتطويعه ليتماشى مع الحاضر.

فالوعي التأويلي يعكس ظهور التراث وانصهار آفاق الماضي والحاضر في حقيقة الفهم. فهو يضمن إنارة (وتنوير) حاضرنا الراهن وحالتنا الواقعية. وعبارة «الوظيفة الفعلية» (Wirk) تعني حيوية التراث وكيف أن النصوص والآثار التي صنعت تاريخ التراث وتراث التاريخ لم تُستقبَل (جمالية التقبّل أو التلقّي التي يتحدث عنها ياوس)[٢٢] أي لم تُفْهم ولم تؤوّل بنفس الطريقة وبنفس الإرادة من عصر لآخر. تحيل «الوظيفة الفعلية» (Wirk) إلى الآثار والنصوص التي تركتها بصمات المعرفة في التاريخ (Werke) وكذا طابع الإنتاجية والإبداع (Wirkung) الذي تتمتع به هذه الآثار. مايريد غادامير خصوصاً ودرس التأويل عموماً قوله هو أن الوظيفة الفعلية للتاريخ تعبّر عن حياة التراث أو التراث ككائن حيّ يحيا في وسط تاريخي ولغوي وجغرافي محدّد ويتغذّى من التأويلات وإرادات الفهم التي تخضعه للقراءة والتحليل. يتأسس بموجب هذا التعايش بين التراث والحاضر نوع من «إيتكا الحوار» (L´éthique du dialogue) ينفي عن الجانبين سلطة المعنى الذي يحمله التراث ودوغمائية إضفاء الدلالة التي تنحو نحوها قوى الحاضر (نسبية الحقيقة ووهم اليقينية التي يدّعيها كل طرف).

لربّما تساءلنا عن ماهية الحقيقة في التاريخ والتراث، أهي حقيقة من الدرجة الأولى (حقيقة متعالية وميتافيزيقية)[٢٣] أم حقيقة منتَجة تنكشف في جملة الممارسات والمقاصد والتوجهات أي حقيقة براغماتية؟[٢٤] تجيب فلسفة التأويل عبر ممثلها المعاصر هانس غيورغ غادامير أن الحقيقة (تبعاً لدلالتها الإغريقية: كشف وإيضاح) عبارة عن «إنارة» (Lichtung)، في نفس الوقت محايثة لفاعلية الوظيفة التاريخية للتراث وواقعية التساؤلات لقوى الحاضر، تعبّر عن نقطة تقاطع وانصهار آفاق التراث في فاعليته والحاضر في واقعيته، أي في إرادة الفهم وإيتكا التفاهم. الحقيقة هي حدث (événement) المعنى وحدوثه (avénement)[٢٥]، بنيته ووظيفته، هيكله

وحركته . تتجذّر هذه الحقيقة في تجربة الحياة (حسب دلتاي) وفي الوظيفة الفعلية للتاريخ واللغة والفن (حسب غادامير) عندما تدرك قوى الحاضر هذا المعنى بإرادة الفهم وإتيكا التفاهم (بين مختلف القوى) وجمالية الحوار (بين الحاضر والماضي) . جوآنية الإنتظار (attente) التي يصبغ بها هيدغر هموم (Souei) الحاضر والحضور (Dasein) تجد انعكاسها وصداها في برآنية الحوار (entente) التي يربطها غادامير بإدراك المعنى)الفهم) واستدراك الحقيقة (التفاهم) . حقيقة الفهم تستدعي مبدأ التناهي (finitude) في فهم الحقيقة : هو أن كلّ لسان معبّر وعقل مدبّر وعصر مفكّر يكشف عن حدوده وتناهيه . ممّا يجعل العقل التأويلي (La raison herméneutique) يكمّل وينحو منحى العقل النقدي (Laraison critique)، وهو ماأثارته وأثرته الحوارات المثمرة والنقدية بين هانس غ . غادامير ويورغن هابرمان رائد الفكر النقدي الألماني المعاصر والعقل التواصلي (-La raison communication nelle)[٢٦] . لم يفصل غادامير الحقيقة عن المنهج (لأن المنهج هو شرط ضروري لإدراك الحقيقة، تماماً مثلما أن إدراك المعنى أو المدلول يتم عبر وبواسطة اللفظ أو الدال)، لكنه لم يجعل أيضاً الحقيقة تابعة جملة وتفصيلاً للمنهج، إفلاتاً من دوغمائية العلموية (Scientisme) كما مورست في القرن الماضي قصد ربط علوم الإنسان بصرامة ودقّة علوم الطبيعة . مفتاح التأويل (أو المنهج) ضروري لحلّ أقفال التراث المكنون (الحقيقة)، لكن في اللحظة التي ينكشف فيها هذا الكنز الدفين ويُستغَل ويُستَهلَك يفقد المفتاح قيمته الإستعمالية تاركاً للمفاتيح الأخرى دورها في حلّ الأقفال التي تناسبها . هو أن المنهج المطبّق في قراءة التراث يتغيّر ويتطوّر بحركة النقد والمراجعة التي تمارَس عليه ، يتأثر بمستويات وآفاق الحقيقة التي يكشف عنها من خبايا هذا التراث . فهو يؤثر ويتأثر ويواجه المشكلات الإستمولوجية التي تُعرَض عليه بسلاح النقد بقد مايتجذّر ويكشف عن حدوده وتناهيه بنقد السلاح . الوظيفة العقلية للتاريخ تصنع الحقيقة عبر عناصر الحوار والتفاهم

وتلقّي مستويات المعرفة والتصوّرات عبر سماع شاعري ونقدي يجمع بين الإنتماء (لهذا التراث) والمسافة الإبستمولوجية (الضرورية لكل نقد وإعادة تقييم). ثم إن فاعلية الوظيفة التاريخية تردم كل مسافة وهمية بين الماضي والحاضر وتستبعد كل منحى سيكزوفريني يفصل معقولية الحاضر عن عقلانية وروحانية تراثه[٢٧] التي يحيا بها ويستنير منها. ليس التراث، من هذا المنظور، سوى آثار (Traces) خطتها الأقدام في حاضرها وحضورها مكملة سيرها ومسارها، مثلما أن الجسد الهَرِم يحمل تاريخ فردانيته ومراحل حياته في ثناياه. بهذا المعنى، تنكشف حقيقة التراث في «حفريات الذاكرة الإنسانية» عبر فاعلية الوظيفة التاريخية واللغوية والفنية. فكل وجود راهني هو «وجود-من-أجل-الحقيقة» تحركه إرادة الفهم ويحقّق فاعليته ضرورة الحوار.

هل تجد الإعتبارات المنهجية والمعرفية للتأويل والفهم والحقيقة كما رسمنا خطوطها العريضة هنا صداها في خصوصية تراثنا (كجزء من التراث الإنساني) إذا توجهنا إليه بإرادة فهم نقدي وصناعة فعلية للحقيقة؟[٢٨] قد يطول ذكر أسماء الباحثين الذين توجّهوا بإرادة فهم ونقد وحوار تجاه التراث، لكن حسبنا بعض الأسماء المفكرة اللامعة مثل محمد عابد الجابري ومحمد أركون ونصر حامد أبو زيد وحسن حنفي وعلي حرب ومطاع صفدي، وحسبنا أيضاً بعض الإشارات والتلميحات لأن نصوصهم ومشاريعهم النقدية تعبّر بوضوح عن حقائقها وطالما سُكِب الحبر على آلاف الصفحات قصد شرحها ونقدها.

مانريد الإشارة إليه هو وضعية الفكر النقدي العربي المعاصر في ضوء العلاقة بين الحقيقة والمنهج. تنتصب أمامنا بعض العقبات وتشغل بالنا بعض الإشكاليات نلخصها فيما يلي: هل مفاتيح النقد والتأويل التي يستعيد بها هذا الفكر في حل أقفال التراث وقراءة نصوصه وآثاره تعبّر فقط عن منهج

مستعار (ولا نقول «مستورد») عن «الفكر ـ الآخر» (هنا الفكر الغربي) أم هي إستعارة أيضاً للحقيقة التي كشف عنها (تمثّلها وأنتجها) وكما انكشفت في تاريخه وثقافته؟ إذا اعتبرنا أننا نستعير فقط المنهج لأن الحقيقة كما يتمثلها الفكر الغربي تعبّر عن خصوصيته في الرؤية والتصوّر، أليس من تحصيل الحاصل إعتبار المنهج هو الحقيقة وأنهما لاينفكان عن بعضهما، لأنه بقدر مانستخدم المناهج في استخلاص الحقائق لايمكننا أن ننسى أن المناهج هي أيضاً حقائق مستخلصة؟ فهل يستلزم هذا أننا بقدر مانستعين بالمناهج المستعارة فإننا نوظّف حقائقها على ثقافتنا وراهننا؟ فالنقد والتأويل والحفريات والتفكيك والسيميولوجيا وآليات التحليل النفسي واللغوي والرمزي وغيرها هي بلا شك مناهج معاصرة تنتمي إلى فضاء معرفي وتاريخي وجغرافي محدّد الأبعاد والآفاق ولكنها أيضاً حقائق منتجة، نتاج عقود زمنية طويلة من البحث والإستقصاء وخلاصة أفكار وتصورات دائمة التمحيص والمراجعة. لكن يختلف الحديث عن هذه المناهج باختلاف الثقافات والسياقات. إذا كان الفكر الغربي يرى مناهجه التي أبدعها وبلورها طيلة تاريخه الثقافي والفكري تعبّر «فعْلاً» عن حقائقه وتصوّراته كما انكشفت له وتنكشف له الآن بأساليب وطرائق أخرى، لأن الفكر العربي المعاصر يتصوّر هذه المناهج بنمط آخر كما أنه يوظّفها بأسلوب مختلف ومغاير. فهي، من منظوره، ليست فقط حقائق منتَجة في سياق تاريخي وإيديولوجي معيّن، وإنما قوالب صورية ونظرية (بتعبير إمانويل كانط) قابلة لاحتواء المضامين الفكرية المغايرة. يختلف التصوّر إذن من ثقافة إلى أخرى حول طبيعة هذه المناهج: فهي «حقائق» لمن أنتجها وأبدعها (لأنها تعبّر عن نظرته المتميزة للعالم وللحياة) وهي «مناهج» وقوالب لمن وظّفها وطبّقها في استخلاص حقائقه الخاصة: «تبدو الحقيقة بمثابة إشتغال على المواد أو استخدام للمعايير، أو بناء للمناذج، أو صوغ للوقائع، أو إنتاج للموضوعات، أو تشكيل للخطابات، أو خلع للدلالات، أو ممارسة

للذات، نعني ذات النفس. فإذا شئنا مقاربتها إبستمولوجياً نقول: إنها ليست يقيناً معرفياً، بقدر ما هي «منظومة تأويلية» تفسّر وتوضّح، ولكنها تخضع للفحص والجدال، وتقبل هي نفسها التفسير والتأويل»(٢٩).

يتّضح مما سبق ذكره أن العلاقة التي يقيمها الفكر العربي المعاصر في ممارسته النقدية والتأويلية لتراثه مع المناهج المستعارة هي علاقة ذات بذاتها وثقافة بتاريخها وحاضر بأصوله وجذوره. وإذا جاز لنا التكلّم بمنطق «المرآوية» يمكننا القول بأن الآليات والموضوعات والمناهج التي نوظفها في قراءة واستقراء التراث تمثل بالنسبة إلينا «المرآة» التي نرى عبرها وبواسطتها راهننا المثقل بالمشكلات والمفارقات. واستخدام منطق المرآوية يجنّبنا الوقوع في متاهة الإسقاطات والتلفيقات ولنعرف أيضاً أن الاشتغال على الآلة هو اشتغال على الذات (إدراك جوهري ونسبي للحقيقة، حقيقتنا نحن). فما ينعكس ويتجلّى في مرآة الآلة ليس هو «الفكر-الآخر» وإنما هو «الأنا-المشتغل-على-الذات».

هكذا يمكننا أن نرى في الخطاب النقدي للفكر العربي المعاصر بحثاً مستميتاً عن الحقيقة (حقيقتـ(ـه) كما يتمثلها ويصنعها) التي صنعت تاريخ التراث وكما أنتجها هذا التراث في تاريخه باستخدام الآلية والإشتغال على الذات، أي بممارسة نقدية للتأويل المطبّق (ترجمة، تفسير، مقارنة، مقاربة، تحليل، تعليق...) وتأسيس غير مكتمل للوعي التأويلي. مهما اختلفت مشاريع القراءة في هذا الخطاب، وهي إختلافات تنمّ عن نوعية وطبيعة الآليات والمناهج الموظّفة، فهي تشترك جميعها في إتيكا البحث عن المكنون لا عن المفقود (إشارة إلى ضرورة مجاوزة أجواء اليأس والخيبة التي تؤسس لُحمة بعض الخطابات في الفكر العربي المعاصر والتي تجعل من أفول أو تلاشي الفكر النقدي والعقلاني منذ ثمانية قرون بوفاة ابن رشد (١١٩٨ - ١٩٩٨) الكارثة المُثلّة لكل حركة ونهضة) لأن الأمر الذي نتوخّى البحث عنه وإنتاج حقيقته ليس وراءنا وإنما هو في طيّات حاضرنا وحضورنا، تكفي رويّة متأنية ووعي نقدي وتأويلي في استخراجه وبعث الحياة والحركة فيه.

الإحالات

(1) Henry Corbin, De Heidegger à Sohravardê, Entretien avec Philippe Némo. Cahiers de L'Herne (dossier sur Henry Corbin), édition de L'Herne, 1981, P.23-37.

(2) محمد شوقي الزين، قراءة في كتاب «ابن عربي ومولد لغة جديدة»، مجلة مدارات، تونس، عدد 9-10، 1997-1998، ص. 151-168

(3) كتاب فيليب هوثمان «مدخل إلى الفينومينولوجيا»، منشورات آرماند كولين، باريس، 1997، يبيّن أن التأويل هو منهج مبني على الترجمة والتفسير والفهم أكثر منه علم مبني على أسس ونظريات (ص. 153).

(4) وهو ما فعله الدكتور منصف عبد الحق في كتابه «الكتابة والتجربة الصوفية: نموذج محيي الدين بن عربي»، منشورات عكاظ، الرباط، الطبعة الأولى، 1988.

(5) F. Schleiermacher, Herméneutique, Labor et Fides, 1987, P.104, traduction et introduction Marianna Simon.

(6) مطاع صفدي، إستراتيجية التسمية، مركز الإنماء القومي، بيروت، الطبعة الأولى، 1986، ص ص. 224-225. ويقول جون ستاروبنسكي في تصديره لكتاب شلايدماخر «فن التأويل»: «واعتُبر فن التأويل كتقنية الرجوع إلى المعنى الأول والخالص..».

(7) Voir: Chirstian Ferrié, Pourquoi lire Derrida? Essai d'interprétation dr l'herméneutique de Jacaues Derrida, éditions Kimé, 1998.

(8) ابن منظور، لسان العرب المحيط، مصدر أول، الجزء الحادي عشر، دار صادر-بيروت، دون تاريخ، ص. 32.

(9) Hans- Georg Gadamer, La Philosophie herméneutique, Paris, Puf, 1996.

(10) F.A.Wolf, Enzyklopädie der Philologie, éd., S.M.Stockmann, Leipzeg, 1831, P.164.

(11) W. Dilthey, de Monde de L'Esprit, I, Paris, P.150.

(12) هانس غيورغ غادامير، المشكلات الإبستمولوجية للعلوم الإنسانية، ترجمة محمد شوقي الزين، مجلة مدارات، عدد 9-10، 1998، ص 48.

(13) Schleiermacher, Herméneutique, idem., P.77.

(14) Hans- Georg Gadamer, Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermenutik, Tübingen, J.C.B.Mohr, 1975, p.337.

(15) G. Warnke, Gadamer. Hermeneutics, Tradion and Reason, Polity Press-Basil Blackwell Ltd, 1987, P.47

(16) Warnke, Gadamer, idem., P.50

(17) Warnke, idem., P.91

(18) H.G. Gadamer, le Problème de la conscirnce historique, édition établie par Pirre Fruchon, cot. Traces écrites, Paris, Seuil, 1996.

(19) Gadamer, Wahrheit, idem., p.363.

(20) Cf. Jean Grondin, La conscience du travail de l'histoire et le problème de la vérité en herméneutique, Archives de philosophie, n° 44, 1981, p.435-453.

(21) Yashar Saghaï, La vérité comme diallogie et entente chez Gadmer, revue Idées, n° 1, Février, 1998, p.19.

(22) Cf. H.K. Jauss, Pour une esthétique de la réception, Paris, Gallimard, 1977.

(23) نقصد هنا بالميتافيزيقا كل فكرة ثابتة وساكنة (وإذن غير حيوية لاتنبع عن الوظيفة الفعلية للتاريخ والتراث) مجتثة عن أصولها الموضوعية وشروطها التاريخية.

(24) انظر: الدكتور سامي أدهم، الحقيقة ويراغماطيقيا اللغة، كتابات معاصرة عدد 34، آب 1998، ص. 11-27.

(25) J. Grondin, La conscience du travail de l'histoire, idem., P.444.

(26) Cf. Jürgen Habermas, Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in Hermeneutik und Ideologikritik, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970; voir aussi: José Maria Aguirre Oraa, Raison critique ou Raison herméneutique? Une analyse de la controverre entre Habermas et Gadamer, éditions du Cerf, 1998.

(27) تستعمل هنا «روحانية» بالمعنى الإشتقاقي للكلمة دالتي تدل على النَفَس والحياة.

(28) قد يتبادر للذهن أن الحقيقة ككشف والحقيقة كإنتاج وصناعة متعارضتان. لكن ينبغي التأكيد على أن الحقيقة التي تنكشف في التراث وبه، تتوافق مع إرادة صناعة الحقيقة التي تعبّر عن راهنية اللحظة التي تتواجد فيها قوى الحاضر وهو ما يسميه غادامير بانصهار الآفاق (Fusion d'horzons) ويمكننا أن نقول على منواله

إنّ الحقيقتين (وجهان لنفس الغاية) هما نتاج «إنبثاق الآفاق» (Surgissement d'horizons) ليس فقط «إنصهار» أو ذوبان أو حلول الحقيقة التراثية المنكشفة والحقيقة الراهنية المنتجة وإنما أيضاً تواقت الظهور والإنبثاق حتى نحافظ على الإختلاف الأصلي بين الحقيقتين وحتى لاننسى أيضاً أن الحقيقة «المنكشفة» في التراث هي أيضاً حقيقة منتجة ومصنوعة في فترة تاريخية عبر الوظيفة الفعلية للتاريخ.

(29) علي حرب، نقد الحقيقة، المركز الثقافي العربي، بيروت– الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1993، ص. 91.

* * *

بيبليوغرافيا
(مصادر ومراجع في فلسفة التأويل)

بالعربية:

(1) نصر حامد أبو زيد، فلسفة التأويل: دراسة في تأويل القرآن عند محي الدين بن عربي، المركز الثقافي العربي، ط3، 1996.

(2) نصر حامد أبو زيد، إشكالية القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، ط3، 1994.

(3) نصر حامد أبو زيد، الإتجاه العقلي في التفسير، دار التنوير، بيروت، 1982.

(4) نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990.

(5) علي حدب، الحقيقة والتأويل: دراسة تأويلية في الثقافة العربية الاسلامية، دار التنوير، بيروت، 1986.

(6) مطاع طفدي، إستراتيجية التسمية: في نظام الأنظمة المعرفية، مركز الانماء القومي، بيروت، ط١، 1986.

بالفرنسية:

(1) F. Cauturier, Herméneutique. Traduire. Tnterpéter. Agir. Essai sur Heidegger et Gadamer, Montréal, Fides, 1990.

(2) Exégèse et herméneutique, Paris, Seuil, 1971 (Textes de Roland Barthes, P.Beauchamp, H. Brovillard, J. Courtès, E.Haulotte, X. L. Marin, P. Ricoeur, A. Vergote).

(3) Pierre Fruchon, L'herméneutique de Gadamer: Plotonisme et modernité, les éditions du Carf, 1994.

(4) Hans- Georg Gadamer, Vérité et méthode: Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique, traduction intégrale de Jean Grondin, P. Merdis et Pierre Fruchon, Paris, Seuil, 1996.

(5) H.G. Gadamer, L'art de comprendre. Ecrits I: Herméneutique et tradition philosophique, Paris, Aubier- Montaigne, 1982; Ecrits II: herméneutique et champ de l'expérience humaine, Paris, Aubier, 1991.

(6) H.G. Gadamer, la Philosophie herméneutique, Paris, PUF, 1996.

(7) Jean Greisch, Herméneutique et grammatologie, Paris, éd. du CMRS, 1977.

(8) Jean Grondin, L'universalité de l'herméneutique, Paris, PUF, 1993.

(9) Jean Grondin, L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine, Paris. J.Vrin, 1993.

(10) Georges Gusdorf, Les origines de l'herméneutique, Paris, Payot, 1988.

(11) Jauss H.R., Pour une herméneutique littéraire, Paris, Gallimard, 1988.

(12) Laks A. et Neschke A., La naissance du paradigme herméneutique. Schleier macher, Humboldt, Boeckh, Droysen, Lille, 19990.

(13) J.P. Resweber, Qu'est- ce qu'interpréter? Essai sur les Fondements de l'herméneutique, Paris, Gerf, 1988.

Revue international de philosophie: Herméneutique et Néo Revue intional de philosophie Herméneutique et Néostructuralisme (textes de H. G. Gadamer, J. Derrida, M. Frank), vol. 51,

1984.

(14) Paul Ricoeur, les métamorphoses de la raison herméneutique (Actes du Colloque Cerisy-La-Salle, Août 1988), Paris, Cerf, 1991.

(15) P. Ricoeur, Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique, Paris, Seuil, 1969.

(16) P. Ricoeur, Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II, Paris, Seuil, 1969.

(17) Schleiermacher, Herméneutique, trad. M. Simon, Genève, éd., Labor et Fides, 1987.

(18) Gianni Vattimo, La fin de la modernité. Nihilisme et herméneutique dans la culture postmoderne, Paris, 1987.

بالانكليزية:

(1) Bliecher J., Contemporary Hermeneuties: Hermeneuties as Method, Philosophy and Critique, London/Boston, Routledge and Keagan Paul, 1980.

(2) Bubner R., Essays in Hermeneutics and Critical Theoty, Columbia University Press, 1988.

(3) Dicenso J., Hermeneutics adn the Disclosure of Truth. A Study in the Work of Heidegger, Gadamer and Ricoeur, Charlottes ville, University Press of Virginia, 1990.

(4) Hirsch E.D., Validity in Interpretation, New Haven /London, Yale University Press, 1967.

(5) Howrd R.H., Three Faces of Hermeneuties. An Introduction to Current Theories of Understanding, Berkeley/ Los Angeles/ London, California University Press, 1982.

(6) Michel Felder P. and Palmer R. E. (eds), Dialogue and Deconstruction. The Gadamer-Derrida Encounter, New York, Sunny Press, 1989.

(7) Palmer R.E., Hermeneutecs. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer, Evanston, North Western University Press, 1969.

(8) Shapiro G. and Sica A. (eds), Hermeneutics. Questions and Prospects, Amherst, 1984.

(9) Teigas D., Knowledge and Hermeneutic Understanding: A Study of the Habermas-Gadamer Debate, Associated University Press Inc, London,

1995.

Warnke G., Gadamer. Hermeneuties, Tradition and Reason, Standford University Press, 1987.

بالألمانية:

(1) Boll now O.F., Studien Zur Hermeneutik, Freiburg/München, Verlag Karl Alber, t1: 1982, t2: 1983.

(2) Bubner R. Cramer K., Wiehl R., Hermeneutik und Dialektik, 2t., Tübingen, J.C.B. Mohr, 1970.

(3) Flashar H., Gründer K.,Hortsmann A., Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert. Zur Geschicht und Methodologie der Geisteswissenschaften, Göttingen, 1979.

(4) Gadamer H.G., Wahrheit und Methode: Grund Züge einer Philosophischen Hermeneutik, Tübingen, 1960.

(5) Grondin J., Einführung in die philosophische Hermeneulik, Darmstadt, 1991.

(6) Ineichen H., Philosophische Hermeneutik, München/Freiburg, 1991.

(7) Pöggeler O., Hermeneutische Philosophie, München, 1972.

(8) Pöggeler O., Heidegger und die Hermeneutische Philosophie, Freiburg/ München, 1983.

(9) Szondi P., EinfUuhrung in die Litetarische Hermeutik, Frankfurt am Main, Suhkamp, 1975.

الأمية الحضارية بين الأبجدية والمعلوماتية

وائل ديوب

الأمية ظاهرة معقدة تبرز باعتبارها عقبة في سياق التطور في مختلف العصور. وقد تغير مفهوم الأمية عدة مرات بتغير الظروف الاجتماعية والتعليمية والحضارية، فمن الأمية الأبجدية إلى الإجتماعية والثقافية والسياسية والعلمية والمهنية... وغيرها، ومؤخراً أمية الكومبيوتر والمعلومات.

(*) وائل ديوب: باحث من سورية، له عدة دراسات في مجال التقنية والمعلومات. ينشر في الصحف المحلية والعربية.

إن الأمية ظاهرة اجتماعية مركبة وليست تعليمية منعزلة. فهي تمس المجتمع كما تمس الأفراد، وتلتقي في جذورها عند حقيقة واحدة هي التخلف بالمعنى الشامل لمفهوم التخلف الإجتماعي، ولا يمكن فصل ظاهرة الأمية في الأفراد عنها في المجتمع وإن اختلفت مظاهرها أو تنوعت سماتها في كل الميادين.

لم تعد مشكلة الأمية بكل أبعادها مشكلة تعليمية أو تربوية فحسب، بل هي في الأساس مشكلة حضارية. لذا ينبغي تحرير مفهوم محو الأمية من إطاره الضيق المقصور على تعلم القراءة والكتابة والحساب، ومن اعتباره أيضاً نشاطاً تعليمياً من الدرجة الدنيا، ليستوعب الأبعاد الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها، وبحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس غاية بحد ذاته بقدر ما يجب أن يكون وسيلة لبلوغ غايات أهم. ومن هنا ينبغي توظيف تلك المهارات المكتسبة في سياق التقدم لتحقق المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الجديد والقيام بالمسؤوليات التي تقتضيها المواطنة الصالحة.

في الواقع، هناك أميتان لا يمكن الفصل بينهما: أبجدية تتمثل في جهل الأفراد بمهارات القراءة والكتابة وتدعى الأمية الصغرى؛ وحضارية تتمثل في بناء المجتمع التقليدي في سياق الحضارة العلمية والتكنولوجية، وهي الجوهر، وتدعى الأمية الكبرى. والعلاقة بينهما وثيقة جداً. فالأمي الأبجدي هو ابن شرعي للمجتمع الأمي، الذي يشكل بدوره البيئة التي تنمو فيها الأمية الأبجدية، والأمية الكبرى هي الأم الشرعية للأمية الصغرى، تحضنها وتوفر لها المناخ الاجتماعي الملائم.

تدور معركة محو الأمية على جبهتين: جبهة تعليم الصغار وجبهة تعليم الكبار، ولافائدة من مكافحة الأمية بين الكبار إذا ترك عشرات الألوف من الأطفال ينضمون إلى مجموع الأميين الكبار كل عام، ولافائدة من تعليم الصغار إذا تركوا في النهاية يرتدون إلى الأمية نتيجة لمعيشتهم في بيئة أمية.

إن محو الأمية عملية تربوية في أساسها، ولا بد من ادراك أن التعلم، وهو جوهر التربية، عملية مستمرة مدى الحياة للكبار والصغار معاً. وعلاقة التربية بالتعليم تنبع من كونهما اسلوبين اساسيين في تكوين الشخصية، حيث يتحققان عبر منظومة مختلف المؤسسات الاجتماعية والتعليمية (الأسرة، المدرسة، الجامعة...)، ومضمونهما الأساسي هو تكوين القدرات والمؤهلات الاجتماعية. فإذا تميز الصغار بخلو البال من مشاغل الحياة ومرونة الاستجابة وتعدد الانفعالات وسهولة إثارتها والتطلع نحو المعرفة، فإن للكبار مزاياهم من حيث رسوخ الاتجاهات واستمرار البواعث الصادرة عنها وثباتها والقدرة على الجمع بين الأفكار وتطبيقاتها في المعرفة والعمل، وبلوغ مستويات أعلى من القدرات والمهارات واختبارها في ميادين الواقع.

إن الهدف من التعليم يجب ألا يكون الحصول على شهادة كفاية أخيرة، بل تحصيل أكبر قدر ممكن من العلم والمؤهلات ليكون أكثر قدرة على ممارسة دوره الفعال في الحياة لدفع عملية النمو في مجتمعه، مما يجعله في حالة تحصيل دائمة ومستمرة للعلم والمعرفة. إلا أن هذه المعادلة لم تتحقق في مجتمعاتنا النامية بسبب غياب التربية وانفصالها عن التعليم من جهة، ومن جهة أخرى بسبب ضغط الواقع الاستهلاكي الذي يدمر كل ما هو انساني واجتماعي وأخلاقي وجمالي، الأمر الذي يفقد المعلومات التي تلقوها مبرر وجودها ويجعلها مستهلكة بحد ذاتها، مما يفسر الجدب المعلوماتي لدى الشاب بشكل عام وتفشي ظاهرة الأمية الحضارية.

الأمية الأبجدية– إن الأمية الأبجدية قديمة قدم المعرفة وقدم الإنسان، لكنها لم تكن مشكلة في صورة من صور الحياة الاجتماعية آنذاك. فقد شهد التاريخ قادة ومصلحين غيروا وجه العالم وهم أميون. لكن الحياة تعقدت في تقدمها وتطورها وتغيرت طبيعة العلاقات بين الانسان والطبيعة وبين الإنسان والإنسان نتيجة للثورات الاجتماعية والصناعية والعلمية، التي

أثرت على كل جوانب الحياة تأثيراً عميقاً ونوعياً، وأصبحت الكلمة المكتوبة مستودع القوة الحديثة ووسيلة الاتصال الاجتماعي تلقياً وارسالاً، وأصبح الجهل بها انقطاعاً عن المجتمع وعزله عن حركته وحرماناً من حق أساسي من الحقوق الإنسانية.

إن نمط الحضارة الذي نحياه اليوم لا يقبل الأمية بأي شكل من أشكالها، وبالأخص الأبجدي، والأمية بدورها تتناقض مع سياق الحضارة المعاصرة ونسيج الحياة الاجتماعية الحديثة. وهذا يعني أن الأمية يجب أن تعالج في إطار حضاري شامل ومتكامل. والأمية بقدر ماهي في الفرد الأمي هي صفة في مجتمعه. فوجود الأمي في مجتمع ما وممارسة حياته الاجتماعية الكاملة انتاجاً واستهلاكاً وعلاقات، معناه أن بنية المجتمع الذي يحيا فيه بنية تقليدية، ونوعية العمل والعلاقات تقليدية أيضاً. وهذا يدعو الى أخذ بنية المجتمع في الاعتبار في تصور الأمية ومفهومها. وإذا كانت مشكلة الأمية في هذا التصور ظاهرة من ظواهر التخلف الحضاري، فإنها بطبيعة الحال تكون أشد وضوحاً في المجتمعات النامية التي لم تنشأ فيها تاريخياً المقومات الأساسية للحضارة المعاصرة التي نمت في المجتمعات الصناعية، حيث تخلفت كثيراً في التحرر السياسي من قبضة الاستعمار، وفي التقدم الاجتماعي، وفي الحاجة إلى استخدام المستحدثات التكنولوجية.. وغيرها. من هذا المنظور تبدو المشكلة بأبعادها المختلفة والخطيرة في حجمها الطبيعي، حيث تعتبر ظاهرة الأمية نتيجة حتمية لما تعرضت له الدول النامية من استعمار، أو من أوضاع الظلم والقهر الاجتماعي الذي ترتب عليه حرمان شرائح واسعة من الشعوب من حقها الإنساني في التعليم، وماترتب عليه من اثار سلبية. لكن وفي ظل التطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الحاصلة فإن الأمية تحرم صاحبها من المشاركة الحضارية الفعالة.

لم تعد مسألة الأمية في هذا العصر، عصر العلم والتكنولوجيا وتفجر المعارف والأفكار والتحديات الحضارية، قضية ينظر إليها من خلال التفكير التقليدي والمعالجة الجزئية، بل من خلال منظور ثوري يحدد أبعادها وأخطارها ويخطط للقضاء عليها بشكل كامل. وهنا لابد من الإشارة إلى أن جميع الدول العربية على مشارف القرن الحادي والعشرين تواجه مشكلة الأمية الأبجدية بنسب متفاوتة، ويزداد الوعي بخطورتها بوصفها انتقاصاً لحق من حقوق الإنسان العربي وتعطيلاً لجهود التنمية الشاملة * .

إن محو الأمية الأبجدية يجب أن يقود الى التحرر من الأمية الحضارية بالصورة التي تمكن المتعلمين من فهم الحضارة ووعيها والاستمتاع بثمراتها وزيادة درجة تواصلهم وتفاعلهم مع من حولهم من أفراد وأشياء مادية ومعنوية بالشكل الذي يمكنهم من تأمين حاجاتهم ويساعدهم على تنمية قدراتهم والمشاركة الإيجابية في تقدم المجتمع وتمدنه وتطوره علمياً وتقنياً وتحركه بصورة منسجمة مع إيقاع الحياة المتغيرة والمتجددة.

الأمية الحضارية - هي مجمل العلاقات والقيم والمعايير والأعراف والاتجاهات والأنماط السلوكية والثقافية والمعنوية والمادية المتخلفة التي لا تنسجم مع روح العصر وبنيته الفكرية وأنماطه التقنية والمستحدثات الحضارية، وهي افتقار المواطن للمعرفة الأساسية المتعلقة بأمور حياته المتفرعة (الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية والنفسية والصحية والإبداعية والترويحية) مما يجعله غير قادر على فهم واستيعاب جوانب الحياة والمجتمع وعاجزاً عن معرفة دوره في المجتمع الذي يعيش فيه. لقد تجاوز المفهوم الجديد لمحو الأمية حدود الأبجدية لينطلق إلى ساحة أرحب تتناول بنية المجتمع من خلال احداث تنمية حقيقية للامكانات المادية والبشرية والطبيعية، ولم يعد النشاط مقصوراً على القضاء على الأمية الأبجدية، إنما تطور واتسعت رقعته لتشمل الجوانب الحضارية التي تعنى

* انظر الاحصائيات الملحقة.

بتمكين الإنسان العربي المعاصر، المشرف على حضارة القرن الحادي والعشرين، من المشاركة الفعالة في تطوير مجتمعه وتحديث بنيانه وعلاقاته ليلحق بركب التطور العلمي في جانبه التكنولوجي من جهة والمادي والمعنوي من جهة أخرى، وصنع الجيل الحالي والأجيال المقبلة.

إن الأمية الحضارية هي مشكلة الدول النامية في العصر الحالي، وهي التخلف الذي تعانيه والذي تنفصل فيه عن النمط الحضاري المعاصر، والتخلص منها يقود إلى التخلص من الأمية بكافة أشكالها. والوسيلة إلى محو الأمية الحضارية بأبعادها المختلفة تكمن في المواجهة الشاملة للتخلف، والتعليم في مختلف المجالات، ممايجعل المواطنين مشاركين فعليين لا أرقاماً سكانية عاجزة في ذاتها، معيقة للآخرين، وتؤدي إلى تفجير طاقات الفرد وامكاناته وتوظيفها في تغيير نفسه وتنمية مجتمعه اجتماعياً واقتصادياً وحضارياً، الأمر الذي يتطلب تمكين الأميين من الاتصال بمصادر الثقافة والمعرفة ومساعدتهم على رفع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وتوسيع آفاق حياتهم وتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تعينهم على المشاركة في أنشطة مجتمعهم.

لقد تطور مفهوم محو الأمية وتبدلت مضامينه مع تبدل دوافعه وتطور أهدافه ووظائفه من جهة، ومشاريع التقدم التكنولوجي وحاجات سوق العمل من جهة ثانية.

الدوافع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية: تستهدف القدرة على الالتصاق بالمجتمع في ادراك متفتح وواع بطبيعة العلاقات الاجتماعية في مختلف صورها وتغيير البناء الطبقي في المجتمع والقضاء على الاستغلال الاجتماعي، ومتابعة التطورات الحديثة ومسايرتها، واتقان العمل الذي يقوم به واكتساب المهارات والخبرات اللازمة. والتعليم بحد ذاته عنصر من عناصر التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، يسهم في رفع الكفاءات الانتاجية ويجعل من الانسان طاقة انتاجية متقدمة على مستوى التغيرات

الحاصلة، ويعرف المواطن بمجمل الظروف السياسية التي يعيشها المجتمع، وتوظيف قدرته لتكون سبيلاً الى مباشرة حق المواطنة وواجباتها والمشاركة في الحياة السياسية العامة.

الدوافع التربوية والنفسية والصحية: تهدف الى بناء إنسان ناضج وكامل، قادر على شغل أدواره الاجتماعية والوظيفية وشديد الحرص على المصلحة العامة، مهيأ للمعرفة وتنمية الذات وتحقيقها، ملم بالنواحي المتفرعة عن الثقافة الصحية من تغذية ونظافة وأساليب وقاية وعلاج، وفهم للبيئة التي يعيش بها.

الدوافع الابداعية والترويحية: ترمي الى تثقيف المتعلمين بأهمية **الوقت** واستثماره في أنشطة العمل والابداع، وتحويل **أوقات الفراغ إلى أوقات ترويح** وشغلها بأشياء ممتعة يمكن الاستفادة منها في **تطوير شخصية الفرد ليكون** مواطناً ملتزماً ونافعاً يدرك عصره والعالم **الذي يحيا فيه،** ومبدعاً قادراً على المنافسة الحضارية بما فيه خيره وخير **مجتمعه وخير الأجيال** القادمة.

تعليم الكبار – إذا كان تعليم الصغار يتصدى للأمية الأبجدية، فإن تعليم الكبار يتصدى للأمية الحضارية، وهما حاجتان من حاجات الحياة المعاصرة تهدفان إلى اعداد الانسان وتكيفه مع أفكار العصر المتجددة والسريعة التغيير ومشاركته النافعة فيها. (تشير الاحصائيات الى أن أقل من ١٠٪ من سكان العالم يشاركون في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية لمجتمعاتهم.).

أخذ المفكرون العرب الاجتماعيون يقارنون بين بلادهم والبلاد المتقدمة منذ أوائل العشرينات، وعزوا مافيها من فروق إلى انتشار التعليم والإيمان بقيمته، وراحو ينادون بضرورة محو الأمية بين الكبار كوسيلة للنهوض بالمجتمع، ثم اتسع هذا المفهوم ليشمل التزود بالمعلومات التي تساعدنا على ادراك العالم الذي نعيش فيه، وتساعد الكبار أن يفهموا ما

سيكون عليه عالم الغد، الذي نتصوره عالماً مغايراً لعالمنا الحاضر. لعل أولى المراحل التي مر بها مفهوم تعليم الكبار هي محو الأمية بمعناه التقليدي، والعلاقة بين المفهومين علاقة مترابطة، فهما مفهومان متداخلان من حيث دوافعهما ووظائفهما وأساليبهما. فتعليم الكبار بدون محو الأمية يعتبر بلا جذور، ومحو أمية الصغار دون الكبار لا يثمر ولا يجدي. وبعد تأسيس اليونسكو ١٩٤٦ تطور فكر محو الأمية ومنهجه وتعرضت عملية محو الأمية بين الكبار لاجتهادات كثيرة، مثل:

أ- التعليم الأساسي *، وهو منهج لتطوير المجتمع يقوم على مساعدة الأفراد، الذين لم يتمكنوا من الحصول عليه من المؤسسات التعليمية القائمة، في فهم بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم كمواطنين وأفراد، واكسابهم المهارات والمعلومات التي تمكنهم من المشاركة بفاعلية أكبر في التطوير الاقتصادي والاجتماعي، وتزويدهم بالمعارف والأفكار اللازمة للتطور نتيجة للتقدم العلمي والتقني، ويرمي إلى تبديل عقلية الشعوب المتخلفة اقتصادياً وعلمياً وإثارة وعي الناس وإيقاظ شعورهم بحياتهم وتحريكهم نحو النهوض بمستوى عيشهم نحو الأفضل.

ب- التعليم لتنمية المجتمع كأسلوب محدد للتطور الاجتماعي يستهدف تغييراً حضارياً شاملاً للمجتمع بأكمله. والتنمية بالمعنى الواسع، هي تعليم الكبار كيف يقبلون الأفكار والممارسات الجديدة في ميادين الانتاج والعلاقات والخروج بهم من القديم الى الجديد، وامدادهم بما يساعدهم على المشاركة الفعالة في النهوض بمجتمعهم وتنميته، وبدون تنمية المجتمع لا يمكن تحقيق نجاح في برنامج محو الأمية.

جـ- التعليم الوظيفي، وهو النواة العملية للتثقيف الجماهيري، يركز على المهنة ويهدف الى التكامل بين التعليم ورفع الكفاية الانتاجية والتدريب

* افتتح مكتب اليونسيف الاقليمي ورشة عمل اقليمية متخصصة بعنوان «التعليم الأساسي، تحدي القرن ٢١» وأعلنه شعاراً وتحدياً باعتباره ضرورة حتمية للوصول الى التنمية الشاملة.

الاقتصادي والاجتماعي، وتوظيف التعليم في ترقية أداء الفرد وتنمية مهاراته الوظيفية واعداده لمهمة اجتماعية واقتصادية ومدينة كبرى. يتجلى المفهوم الوظيفي لمحو الأمية بالتدريب على المهارات المهنية الأساسية التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالحاجات المهنية للدارسين مما يؤدي إلى الإسهام في زيادة الإنتاج. لقد نشأت أساليب جديدة لوسائل الانتاج وازداد تخصص العمل تعقيداً، وبرزت حاجات ومستحدثات في مجال الانفاق والاستهلاك، كل ذلك أدى إلى تغيير في طبيعة العمل الاجتماعي وفي مجالاته ومتطلباته الفنية، فأصبح العمل الاجتماعي في سياق الحضارة الجديدة مرتبطاً بالتعليم، لأن العمل التقليدي الثابت لم يعد له عائد في المجتمع المتغير والمتجدد، وفي عالم الانتاج المنمط على نطاق واسع، وفي سوق الاستهلاك العالمي غير المحدد، ومن هنا أصبح التأكيد على الجانب الحرفي والمهني للتربية لغة العصر.

د- ثم جاء مفهوم تعليم الكبار في إطار التربية المستمرة بهدف الإسهام في تغيير المجتمع ومواجهة تحديات العصر، وهو كل تعليم يتم خارج النظام المدرسي لكل من تجاوز التعليم الإلزامي ويهدف الى إكتساب معرفة أو مهارة جديدة أو رفع المستوى العلمي والتعلم مدى الحياة. إن الحاجة الى التعليم المستمر خلال الحياة تنبع من قوى متعددة منها التغير الاجتماعي والاقتصادي والعلمي.. وغيره، والتعليم طبيعي للكائن الحي في أي مرحلة من مراحل حياته، إنه دائماً بحاجة لتعلم شيء جديد. هذا المفهوم تأثر بثلاثة عوامل رئيسية بالإضافة الى المناخ الدولي العام، وهي الثورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية. فقد أفلح تعليم الكبار بفضل الثورة الاجتماعية بتحويل التعليم من مجرد تعويض عن الجهل والأمية، ومن مجرد حلية أوزينة اجتماعية إلى أداة فعالة ذاتية الحركة والإنطلاق بهدف القضاء عليهما، ولعبت دوراً في تحديد أهداف جديدة لتعليم الكبار وعلى رأسها اشعار الفرد ليس فقط بذاته ومشكلاته، بل بدوره في تغيير وتحديث مجتمعه الذي يعيش فيه.

وجعلت الثورة الاقتصادية تعليم الكبار يزيح الفواصل والقيود بين رجل التربية ورجل الاقتصاد، وجعلت من محو الأمية تدريباً على التنمية واسهاماً في تحريك عجلتها ودفعها إلى الأمام.

وبفضل الثورة التكنولوجية تحتاج الإنسانية الى بضعة أعوام فقط لكي تجعل المعرفة المتوافرة لديها ضعف حجمها الحالي، بينما كانت تحتاج الى بضعة عشر قرناً لمضاعفتها قبل ذلك.

إن اسلوب العمل في الحضارة المعاصرة، القائمة على التغيير المتسارع الإيقاع لابدله أنه يتجدد ليقابل الحاجات المتجددة، ويكشف بدوره عن ارتباط العمل الجديد بالتعليم المتقدم والمتجدد. تبرز قضية تعليم الكبار كضرورة اجتماعية يفرضها واقعنا العربي بشكل مستمر وتتطلبها مواكبة التطور الحضاري المعاصر، فهو لم يعد يعني مجرد أنشطة تربوية وتعليمية تهدف الى تزويد الراشدين بعدد من المهارات التي تساعدهم في تحسين عملهم وأدائهم المهني، بل أصبح يشكل في معظم المجتمعات نظاماً متكاملاً من الخدمات التربوية والتعليمية، واتسع ليشمل جميع الحاجات المعرفية والعملية التي تساهم في رفع مستواهم المعيشي وتؤهلهم للتكيف مع مجتمعهم والمشاركة في تطويره.

لقد لاقى تعليم الكبار في النصف الثاني من هذا القرن حيزاً كبيراً من الاهتمام على المستويين الدولي والمحلي، حيث عقدت الندوات الوطنية والمؤتمرات الاقليمية والدولية تأكيداً على تعاون الشعوب في سبيل ايصال العلم للجميع. فقد انعقد مؤتمر السانيور عام ١٩٤٩ برعاية اليونسكو وموضوعه «تعليم الكبار»، ومؤتمر مونتريال عام ١٩٦٠ وموضوعه «تعليم الكبار في عالم متغير»، ومؤتمر طوكيو عام ١٩٧٢ وموضوعه «تعليم الكبار بالتعليم مدى الحياة»، حيث عبرت البلدان النامية في هذه المؤتمرات عن وجهات نظرها ومشكلاتها وتطلعاتها، وفي عام ١٩٩٧ عقدت في دمشق الندوة الوطنية لتعليم الكبار في مكتبة الأسد الوطنية في إطار التحضيرات

لعقد المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار في هامبورغ لتحليل التطورات التي تمّ تحقيقها عالمياً في هذا الميدان.

من الأهمية ربط جهود وخطط محو الأمية بوجهها الحضاري بالواقع الاجتماعي والاقتصادي، ذلك أن سوء حالة الفرد وانشغاله بضرورات حياته الأولية تحول بينه وبين التعليم والتثقيف كضرورة من ضرورات الحياة الأساسية.

الأمية الثقافية- مصطلح ينسحب على كافة المتعلمين الذين يجهلون حقوقهم وواجباتهم ولم يحصلوا من المعارف غير المعلومات التي تلقوها على مقاعد الدراسة لنيل درجة علمية. وهذه مسألة عالمية تهم الجميع. فالأمية الثقافية كارثة تحل أيضاً بالأمم المتقدمة، حيث فشل التعليم الأساسي في كثير من الأحيان في مواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية، وفجوة المعرفة آخذة بالاتساع بين البلدان الغنية والفقيرة، حيث يعتبر الفقر مسؤولاً عن معظم مشكلات الأمية. ففي الوقت الذي يلج فيه العالم عصر المعلومات مدفوعاً بقوة صناعات المعرفة التي تمخضت عنها الثورة العلمية والتكنولوجية، يوجد مئات الملايين من الناس، صغاراً وكباراً، لا تتاح لهم فرص الانتفاع من المعارف والمعلومات الضرورية.

إن التحدي الذي نواجهه اليوم ليس تحدياً سياسياً أو عسكرياً أو اقتصادياً أو علمياً فحسب، إنما هو تحد حضاري بأوسع معانيه، ومن أجل تجاوز أميتنا الثقافية لابد من ترسيخ الوعي الحضاري وتشرّب الأصالة الحضارية والتراث الفكري والنشاط الثقافي والقيم المعرفية والتفاعل معها تفاعلاً قائماً على الفهم والاستبصار لمقوماتها واستشراف حركتها في مستقبلها، والإلمام بخصائص الحضارة المعاصرة والسعي لتنمية الاتجاهات والأساليب العقلانية في مواجهة المشكلات بمختلف مستوياتها، وهي اتجاهات وأساليب تستمد من روح المنهجية العلمية وتدعو الى تطور المعرفة وتوسيع الثقافة في مجالات مختلفة.

إن الثقافة في أحد تعريفاتها هي التمثيل الرمزي للفكر والقيم والأهداف داخل المجتمع، ويرى آخرون أنها اكتساب للمعارف. وسواء أكانت الثقافة نتاجاً فكرياً أم حصاداً اجتماعياً يشمل المعارف والمعتقدات والتقاليد والفن والحق والأخلاق وكل ما يكتسبه الفرد ليصبح عضواً فاعلاً في المجتمع، وسواء أكانت الثقافة رمزاً لتميز النخبة الأكثر وعياً، أم رصداً للواقع الاجتماعي الذي تعيشه العامة، فالمعلومات هي وسيلة التعبير عن هذا النتاج الفكري وهذا التميز بنفس القدر التي هي وسيلة الحفاظ على الحصاد الاجتماعي وتراثه وتسجيل شواهد هذا الواقع الاجتماعي وتفاعلاته. يتجلى هذا التداخل بين الثقافة والمعلومات فيما أوجزه أحد الفلاسفة المحدثين بقوله «إن الحضارة ماهي في جوهرها إلا نظام للمعلومات».

إن العلاقة بين الثقافة وتكنولوجيا المعلومات علاقة متبادلة وتشمل جميع عناصرهما. لعل ظهور آلة الطباعة وتطورها هو المثل الأكثر شيوعاً لتأثير التكنولوجيا على الثقافة.

لقد عجلت تكنولوجيا الطباعة في محو الأمية وكسر احتكار المعرفة وأدت الى التكوين السريع للمراكز الحضرية وإلى جملة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. فقد شكلت عاملاً رئيسياً في تدمير النظام الإقطاعي والانتقال الى التصنيع، علاوة على ذلك فقد مثلت أحد العوامل الفاعلة في تجربة الفكر البشري وتوجهه نحو العقلانية وتطور مؤسساته العلمية والتعليمية والثقافية. فالمعرفة في صورتها المطبوعة ساعدت على تنمية المهارات العقلية من خلال التعامل مع النهوض بعيداً عن سلطة المتحدث والانفعالات العاطفية، أما من جهة تأثير الثقافة على التكنولوجيا، فالثقافة هي المنظار الذي نرى به العالم، وهي التي تولد الدافع على الابتكار التكنولوجي وتفرض القيود على توجهاته وتولد الطلب على خدماته، والثقافة السائدة هي التي تخلق المناخ المؤاتي لاستقبال التكنولوجيا

الوافدة وتوطينها في غير أراضيها الأصلية، أو تضع العراقيل أمام اقتنائها أو استغلالها الاستغلال الأمثل.

الأمية العلمية– إن التأكيد على الخصوصيات الثقافية يشكل خطراً كخطر الاستهانة بها والإضعاف من شأنها، ففي الحالتين مجازفة وتعرّض للمخاطر. فالعلم والتكنولوجيا هما محورا التقدم والتطور، ومقترنان بالقيم والأهداف الانسانية، والذي حدث في الميدان الاجتماعي والسياسي من ابداعات فكرية، حدث مثله، وبصورة أكثر عمقاً وأبعد أثراً، في ميدان العلم والتكنولوجيا. فالحضارة المعاصرة نهضت على معطيات العلم الطبيعي والرياضات وتطبيقاتهما العملية، مما أحدث ثورة في علاقة الانسان مع الطبيعة وظواهرها ومواردها، وزادت قدرته على التحكم فيها والسيطرة عليها وتسخيرها لصالحه.

إن محو الأمية العلمية في سياقها الاجتماعي يمكن الإنسان من فهم العالم المحيط به، ويجعل الفرد قادراً على التعبير عن نفسه أمام الخبراء العلميين، والحديث معهم عن مشكلاته وحاجاته، والصعوبات التي تواجهه في نشاطه العلمي، ويمنحه فرصة تبادل المعلومات بمختلف مواضيعها. لقد أصبحت الثقافة العلمية من الأمور الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها في الحياة المعاصرة، وأصبحت منتجات العلم عوامل مهمة في حياة الكبار وأصبح تعلمها وفهمها وإدراكها من مستلزمات الحياة اليومية. لذلك يجب جعل الكبار قادرين على قراءة وفهم التعليمات المكتوبة على مختلف المنتجات الصناعية والزراعية والتجارية والطبية، والتوجهات الخاصة باستعمالها. وهنا لابد من الإشارة الى التقدم الكبير، الذي حصل في مجال الجمع بين محو الأمية والتطور العلمي والتقني والعلوم الطبية والمواصلات والاتصالات. فالطب الحديث اختزل عدد الأشخاص الذين يفتك بهم المرض الى حد كبير، وطرق المواصلات ووسائل النقل قد قلصت المسافات الزمنية وخففت من عزلة المناطق النائية، وحولت ثورة الاتصالات العالم الى قرية صغيرة.

إن العلم الحديث بمنهجياته وتطبيقاته منفتح للعقل البشري، غير مرتبط بزمان ولامكان، فهو يتجاوز حدود الأوطان ويتمتع بمزية العالمية التي تمكنه من الانتشار والتطويع والاستيعاب بما يتناسب وأغراض الشعوب والمجتمعات، ويهدف الى رفاهية البشرية ورفع المستوى المعاشي للإنسان ومساعدته في فهم بيئته وتفسير ظواهرها الطبيعية بعيداً عن الأوهام والخرافات، واتخاذ الحيطة ضد الأمراض والتلوث والكوارث وغيرها، والمواطن الكبير، الذي تخلص من أميته أحوج مايكون إلى مادة علمية تتناول المعلومات الأساسية المتعلقة بسلامة الإنسان والبيئة في ظل التغيرات العصرية لتكون جزءاً من ذخيرته العلمية وثقافته الذاتية.

الأمية المعلوماتية — إن الأمية على أبواب القرن الحادي والعشرين ماعادت تعني الجهل بالقراءة والكتابة والحساب، وإنما جهل بمصطلحات الكومبيوتر وكيفية تشغيله، فالعصر الذي يظللنا الآن هو عصر الحاسوب والمعلوماتية، والأمية في هذا المجال، شأنها شأن الأمية الأبجدية، ستكون مصدر خجل وإحراج مع حلول الألفية الثالثة. ليس المقصود بمحو أمية الكومبيوتر والمعلومات امداد الطالب بالحد الأدنى من المعلومات النظرية، فهي سرعان ما تتطاير مالم يتم تقويتها وترسيخها من خلال التطبيق العملي، وليس تعليم العامة بعضاً من تفاصيل بناء الكومبيوتر وبرمجته وتدريبهم على استخدامه في التطبيقات المكتبية والمنزلية، بل الأبعد من ذلك، وهو في أن يدرك الفرد الآثار الايجابية والسلبية لهذه التكنولوجيا على عمله ومستقبله ومستقبل مجتمعه، وماتتيحه من فرص لإثراء حياته الشخصية والاجتماعية وكيفية استخدامها في مجالات اهتمامه الشخصي.

لقد أصبح واجب محو أمية الكومبيوتر والمعلومات أكثر إلحاحاً، وبشكل خاص بالنسبة للمجتمعات المستهلكة للتكنولوجيا. من المهام الأساسية، التي تأتي في رأس قائمة أولويات تهيئة وإعداد المجتمع لعصر المعلومات، تنمية الوعي المعلوماتي لدى فئات المجتمع المختلفة بالتغيرات

المتوقعة لانتشار تكنولوجيا المعلومات وابعادها المختلفة وآثارها الاجتماعية الراهنة والمرتقبة، ويتجلى ذلك في صور عديدة من برامج تلفزيونية وأبواب ثابتة في الصحف والمجلات والدوريات المتخصصة والكتب العلمية والندوات والمعارض والمؤتمرات . . . الخ، وهذا ما يحتاج الى مشاركة فعالة من مؤسسات التعليم الرسمي وغير الرسمي ووسائل الإعلام وغيرها للقيام بدور فعال في محو هذه الأمية.

لقد شرعت معظم دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامي بالقيام بحركة اصلاح تربوية جذرية في نظم تعليمها تصل الى حد الثورة الشاملة، وهي تهدف الى إعداد الطفل منذ نشأته للحياة في عصر المعلومات القادم، وتأهيل الخريجين لمطالب سوق العمل المتجددة وإعادة تدريب الكبار حتى لا يسقطوا من عداد القوى المنتجة ويصبحوا عبئاً وعقبة تعوق جهود التطور، فكل تغيير مجتمعي لابد وأن يصاحبه تغيير تربوي. إن مشروع المعلومات في البلدان العربية يجب أن يكون ضمن خطة عربية شاملة، ومن هنا الحاجة الى فلسفة تربوية عربية تقوم على أسس جديدة تتماشى ومطالب التغيير المجتمعي الحاصل. والقيام بجهد مزدوج لتنشئة الأجيال الجديدة وإعادة تأهيل المدرسين والمدراء والأفراد العاملين من أجل اتقان مهارات الكومبيوتر والبحث عن المعلومات. يعتبر المنهج الحلزوني في اعداد الأجيال الجديدة إحدى الطرق الناجعة، حيث تقوم على إعطاء خلفية عريضة يتم ترسيخها وتعميقها مع تقدم الطالب في مراحل تعلمه المختلفة. ففي مراحل الطفولة يكون الهدف هو ادراج الكومبيوتر في مفردات حياة الطفل واستغلاله لتنمية قدراته الذهنية من خلال البرامج المبسطة وبرامج التعليم الترفيهية (كألعاب الكلمات والأرقام والعمليات الحسابية المبسطة وتكوين أشكال مختلفة. . . الخ)، وفي مرحلة التعليم الأساسي ما قبل الجامعي يصبح الهدف كسر حاجز الرهبة الفنية في التعامل مع الكومبيوتر والمهارات الأولية لاستخدامه، وتشمل:

- إلمام الطالب بالمبادئ الأساسية لعمل الكومبيوتر، والقدرة على البرمجة لحل بعض المسائل البسيطة المتعلقة بنشاطه التعليمي أو المهني؛

- الاستخدام الفعلي لنظم المعلومات في حياة الطالب اليومية، كاستخدام تنسيق الكلمات في اعداد تقاريره وتنظيم وتبويب موضوعاته واجراء حساباته؛

- القدرة على نقل الأفكار من عالم الكومبيوتر ونظم المعلومات الى مجالات التعليم والنشاط الفكري المختلفة، وتطبيق بعض أساليب نظم المعلومات في تنظيم الملفات والسجلات والبحث في المراجع، والقدرة على التعامل مع مجموعة البرامج الجاهزة.

المشكلة الرئيسية في محو أمية الكومبيوتر في التعليم ماقبل الجامعي تكمن في كيفية توفير أجهزة بالقدر الذي يتيح الوقت الكافي لجميع الطلبة لتطبيق ما تعلموه نظرياً بصورة عملية، والاشكالية الأخرى تتمثل في الإيقاع السريع والمتسارع لمجتمع المعلومات مقارنة بالإيقاع البطيء لعمليات التجديد التربوي، مما يسبب فجوة يسعى التعليم غير الرسمي لسدها من خلال تعامله المباشر مع مطالب سوق العمل، ونحن مازال يسودنا طابع الانبهار بالانجازات التكنولوجية في مجال المعلوماتية. لقد انتهزت بعض المؤسسات الخاصة لهفة أولياء الأمور على تعليم أولادهم كيفية التعامل مع الكومبيوتر واستخدامه، فأسرعت لأغراض تسويقية وتجارية بالإعلان عن دورات تدريبية من دون أن يتوفر لديها العدد الكافي من المدرسين المؤهلين والأجهزة والبرمجيات التعليمية اللازمة، من ناحية أخرى، قد يؤدي عدم تكافؤ الفرص بين الأقلية القادرة على التعليم والأكثرية المحرومة منه، والتفاوت الحاد في الخدمات التعليمية المرافقة لانتشار الكومبيوتر بين المدينة والريف، الى ظهور طبقية معلوماتية تحاكي الطبقية التعليمية التي سادت في التعليم العادي، تترك آثاراً خطيرة في مجالي التعليم والعمل.

لاتزال خدمات المعلومات في الوطن العربي محدودة وغير متاحة لقطاع عريض من المستفيدين، وأهم ما يعوق نشاط التوسع فيها هو انخفاض الطلب عليها من قبل الباحثين، حيث أن مهارة الطلب المعلوماتي ضامرة لدينا بشكل عام، لم نتمرس عليها في مراحل تعليمنا أو حياتنا العملية، ومن ناحية أخرى، تفتقر المكتبة العربية الى الكتب المتخصصة وإيصالها الى غير المختصين. إن ظاهرة قصور البحوث في مجال المعلومات هي امتداد لنفس الظاهرة في المجالات الأخرى، كنتيجة منطقية لمجموعة من الأسباب يأتي على رأسها التبعية العلمية والتكنولوجية، فنحن لسنا مصنعين للتكنولوجيا ولا منتجين للمعلومات، مقتبسون ومستهلكون؛ نقص الموارد البشرية المتخصصة وقلة الايفادات للإطلاع والتطوير، حيث يلاقي هذا التخصص إقبالاً شديداً نظراً للتطور السريع فيه، وللطلب المتزايد على الخريجين الملمين في سوق العمل، الأمر الذي يتطلب إعداد كوادر وطنية لاستيعاب المعرفة التقنية المعلوماتية ونشرها واستغلالها، وملاحقة المعلومات والحصول عليها من مصادرها الرسمية وغير الرسمية، وتشجيع الجمعيات ومراكز البحوث العلمية في ميدان المعلوماتية؛ عدم كفاية الاعتمادات المالية المخصصة للبحوث وتوسيع الشبكة الحاسوبية؛ غياب الصناعات المحلية، حيث لا يوجد صناعة عتاد، وحتى في مجال البرمجيات، لا يمكن القول إنّ هناك برمجيات عربية، والأمر لا يتعدى مكاتب استشارية لتطوير نظم المعلومات لبعض المؤسسات؛ محدودية انتشار هذه النظم في الإدارات وغياب مراكز المعلومات داخل المؤسسات باستثناء بعض مؤسسات الأعمال التي أدخلت نظماً متقدمة تحت ضغط المنافسة العالمية؛ وآخر هذه الأسباب، عدم ترابط المراكز الموجودة وتداخل اختصاصها وتكرار خدماتها في البلد الواحد أحياناً، ناهيك عن المستوى القومي.

إن بعض الأساليب التربوية القائمة، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، وعجز الأولياء عن مواجهة التكاليف الكبيرة، وعدم تنمية قدرات الخريجين واستيعابهم يولد لديهم القناعة بعدم تقدير المجتمع للعلم والمتعلمين، وعدم الإيمان بجدوى التعليم، الأمر الذي ينعكس على الصغار وينفرهم من التعليم ويؤدي إلى تسرب أعداد كبيرة من مراحل التعليم الأساسي. كل هذا يضيف أعداداً جديدة إلى صفوف الأميين، مما يستدعي مواجهة أمية مزدوجة في عصر المعلومات: أبجدية ومعلوماتية، وهذا بدوره يشكل عائقاً أساسياً أمام إعداد المجتمع للنقلة التي تحدثها تكنولوجيا المعلومات. وهنا يبرز دور المعلمين والمربين والمؤسسات التعليمية ومساهمتهم الإيجابية في إحداث التغيير المطلوب لتكوين بيئة علمية كشرط أساسي لتوطين التكنولوجيا الوافدة.

إن معيار مجتمع معلوماتي ولا معلوماتي قد دخل تصنيف المجتمعات الى جانب معياري التقدم والتخلف والغنى والفقر. تتمثل معايير التخلف المعلوماتي في انقطاع معظم المتعلمين عن تحصيل العلم بمجرد تخرجهم أو حصولهم على درجة علمية، قصور خدمات المعلومات وضمور الطلب على المتاح منها، غياب الروح العلمية وانعدام الثقة بالبحث العلمي وجدوى الحلول العلمية والفنية من جهة، والانسانية من جهة أخرى. يبدو أن عصر المعلومات بدأ بتدشين مرحلة جديدة من مراحل الصراع العالمي، حيث يتحول العالم من نظام اقتصادي تسانده المعلومات إلى نظام معلومات يطوي الاقتصاد تحت جناحه. إن التحول الجذري من العصر الصناعي الى عصر المعلومات يفرض علينا تحديات مستمرة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً متمثلة في التحول من الاقتصاد القائم على الصناعة الى الاقتصاد القائم على المعلومات والتقانات الحديثة، والمحرك للتنافس والصراع الحاد فيما بين الدول والتكتلات الدولية. هذا التنافس العالمي يقود بالضرورة الى التركيز على امتلاك القدرات الثقافية والعلمية وحسن استخدامها، ويؤدي الى

الاعتماد على التقانات والعلوم ذات التركيز الأشمل وهي المعلوماتية والاتصالات . لذا يجب أن يواكب التوسع في استخدام هذه التقانات حملة اجراءات وتعديلات في المناهج والقوانين حتى لا تبقى دخيلة على نظمنا التعليمية . إن أبرز مهام التعليم في عصر المعلومات تكمن في وضع أسس تربوية جيدة تهدف الى إعداد جيل قادر على التواصل مع الغد ، مهيء لعالم سيصبح فيه العمل سلعة نادرة وقادر على إيجاد عمله بنفسه وشغل أوقاته بما يعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه وعالمه بأكمله ؛ تأهيل المدرسين الجدد وإعادة تأهيل القدامى لكي يتحول المدرس من ملقن ناقل الى موجه مشارك لطلبته في رحلة تعلمهم واكتشافهم المستمر وتنمية مهاراتهم الأساسية ، وإكسابهم القدرة على التعلم الذاتي ؛ سرعة إنضاج الصغار من خلال تقليص فترة التعليم الأساسي وتنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية ، ومنحهم بعض الاستقلالية والكثير من الثقة والتشجيع ، حيث يتيح الكومبيوتر وسائل عديدة للتعلم الذاتي ، الفردي والجماعي ، خاصة في مجال المهارات المهنية ، ويفسح المجال أمام تنوع المعارف والخروج من حيز التخصص الضيق إلى مجالات معرفية أوسع وأغنى .

يطرح القرن الحادي والعشرون على العالم صياغة المستقبل بالتوافق مع الانفجار المعرفي الذي يركز على إعادة هندسة الموارد البشرية وطرق التعليم والتعلم والاعتماد المتزايد على المعلوماتية وتقاناتها . إن للمعلومات تأثيراً سريعاً في التعليم وفي نقل ركيزة العملية التعليمية من المؤسسات إلى الأفراد ، وتغير الهدف من التعلم من أجل الحصول على شهادة الى التعلم مدى الحياة . ومن هنا تأتي الأهمية الكبيرة للندوة العلمية الثالثة التي عقدت في دمشق وتناولت واقع المعلوماتية في التعليم العالي والبحث العلمي ، كما تشكل المعارض والندوات والمؤتمرات ، التي تقام في سورية منذ خمس سنوات ، نقاط انعطاف هامة للدخول الى عالم المعلوماتية * ، حيث تشهد

* عقد مؤتمر الشام الدولي الأول للمعلوماتية في مجال الإدارة والخدمات العامة في الدول النامية (دمشق ٩-١٣/ ٥/ ١٩٩٤) (وسيعقد) ومؤتمر الشام الدولي الثاني للمعلوماتية وموضوعه «تقانة المعلومات والتحديات المستقبلية في الدول النامية : المتطلبات والأولويات» (دمشق ٢٦-١٩٩٩/٢٩).

المعلوماتية اهتماماً بالغاً وعناية خاصة. وفي خطوة متميزة لمحو الأمية المعلوماتية في صفوف الطلبة الجامعيين، صدر المرسوم ١٥٢/ ١٩٧٩ الذي يلزم كل طالب أن يتعلم مبادئ المعلوماتية، هذا بالإضافة إلى دور الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية الفعال، الذي تقوم به من خلال البرنامج الوطني لنشر المعلوماتية في صفوف العامة، والجهود الكثيفة التي تبذلها الحكومة باتجاه إقامة نظام معلوماتي متطور ووضع الأسس والقواعد لمباشرة صناعة وطنية للبرمجيات الحاسوبية استعداداً للدخول إلى حقبة المعلوماتية التي باتت تحكم العالم الحديث.

إن عملية محو الأمية مهمة حضارية تتمثل في السعي للاستجابة لارادة التغيير الحضاري في المجتمع، وتتسم بخصائصه وتتمسك بأهدافه القومية والإنسانية، وإنسانية تتمثل في السعي الى الاعتماد على الانسان العربي وجعله محوراً وأداة وغاية للتربية والتنمية الشاملة على حد سواء. فما هي العقبات التي تحول دون القضاء على الأمية وكيف نتجاوزها؟ يمكن ادراج هذه العقبات ضمن مجموعتين: فكرية وفنية.

الجانب الفكري يتعلق بتصور المشكلة بحد ذاتها. فحين يكون القول عن الأمية، يتبادر الى الذهن مظهرها، ولكنها في الواقع أعمق وأشمل. إنها ظاهرة سلبية وشكل من أشكال التخلف الثقافي والفكري والعلمي، تنعكس آثارها على جميع مناحي الحياة، وتشكل عقبة في مواكبة التطور في العصر الحديث وتترك بصماتها لمختلف العصور. فالأمية هي الجهل في إطار أجتماعي، وهي حالة جماعية بقدر ماهي فردية بل أكثر، والمجتمع هو الذي يجعل هذا أمياً وذاك متعلماً. والقضاء على أمية المجتمع يجب أن يسير جنباً الى جنب مع القضاء على أمية الفرد في خطوات متلازمة.

لم يعد التعليم في المجتمعات الحديثة مسؤولية الأسرة فقط، فهو مسؤولية الدولة أيضاً، والتقصير في تقديم التعليم للمواطن أو سوء تقديمه، وعجز النظام التعليمي عن تأمين حاجات الطلب الاجتماعي على التعليم،

وخاصة في مراحله الأولى، وانخفاض نوعيته وعدم تطوير المناهج التعليمية، وتضييق فرص الالتحاق بمراحل تعليمية أعلى، بالإضافة الى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الخاصة بكل بلد، كل هذه العناصر مجتمعة أو منفردة تؤدي الى التسرب من التعليم والارتداد الى الأمية؛

أما الجانب الفني فيتعلق بالتفرقة بين التعليم العام ومحو الأمية، وغياب المنهج العلمي المتكامل. والتغلب على مشكلة الأمية يكمن في المواجهة الشاملة للتخلف في المجتمع، بحيث يصبح المجتمع كله معلماً ومتعلماً، وحيث يحدد المتعلمون خبراتهم ومهارتهم لتتفق مع ما استجد في مهنتهم أينما كانوا، وما يتبعه من نشاط اجتماعي واقتصادي يؤدي الى تحديث المجتمع وتجديد مقوماته. لقد تحول التعليم في بعض حالاته الى استثمار يحتاج الى رأسمال ضخم، وتحول التدريس الى تلقين، ويتخرج الطلاب صفحات بيضاء وهم أجيال المستقبل المنوط بهم حمل قضايا أمتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وحلّها والسير بها في شعاب القرن الحادي والعشرين، حيث لم يعد بالإمكان الفصل بين التطور والتكنولوجيا، أو بين التنمية والتقنية.

إن قضية التعليم هي قضية العصر بل كل العصور. ذلك أن التعليم هو النظام الذي تتم به صناعة الإنسان وتشكيل قدراته وتأهيل طاقاته، ووسيلة إداء التزامات المواطنة الحقة، وسيبقى دائماً الطريق الصحيح لبناء المجتمعات وحضاراتها، والتحرر من الأمية الحضارية يعني امتلاك الإنسان الى جانب المهارات التعليمية الأساسية، خبرات مهنية وممارسات حضارية وأنماطاً سلوكية متمدنة واستخدامها في تغيير قيمه السلوكية والحضارية التقليدية ونبذ المتخلف منها، الأمر الذي يؤدي تدريجياً الى تغيير نموذج الإنسان التقليدي إلى انسان جديد يفهم الحياة المعاصرة ويعيها، قادر على بناء حضارة جديدة بكل أبعادها.

إن حل هذه المشكلة يتم على مستويين، أولهما يكمن في حركة المجتمع نحو محو الأمية الحضارية، وثانيهما في المواجهة الشاملة للأمية الأبجدية وبمشاركة شعبية، ومحو الأمية الحضارية بدوره لا يقتصر على مجرد معرفة الأبجدية وممارستها، ولكنه يأخذ من المفاهيم السائدة عناصرها المجدية ويضيف إليها، وينطلق من اتقان مهارات التعليم الأساسية واستثمارها في ميادين العمل، وهذا بدوره يتطلب: تطوير السياسات الاجتماعية وإذابة الفروق الطبقية التعليمية؛ تطوير الأنظمة التربوية للتوفيق بين الأصالة الثقافية والخصائص القومية وبين التجديد استيعاباً للعلم الحديث واعتماداً على نتائجه؛ استيعاب التقنيات الحديثة وارساء اسسها في مؤسسات البحث والتطوير، وتدريب المختصين وتعميق حاجات المجتمع لاستثمار مواردها.

إن مطامح وأماني المجتمعات في حياة مدنية حرة كريمة في هذه الحقبة تنفجر تفجراً سريعاً متصلاً اتصالاً وثيقاً بثورة التكنولوجيا والمعلومات وما تفيض به من إمكانات للأفراد والشعوب في طلب حقوقها وتحسين مستوى معيشتها وتطوير أوضاعها، والإقبال على التعلم واحد من هذه التطلعات التي تمكن الفرد من فرصة الانتفاع بالمزايا التي يوفرها التعليم والرضى الشخصي المستمد منه لتمكينه من حسن أداء واجباته كمواطن، وبالتالي تضييق الفوارق الثقافية والاجتماعية بين الأفراد، ودفع عجلة التنمية الشاملة بهدف تحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع في حركته نحو المعاصرة والتقدم.

ملحق (١)

إن الأمية لا تقاس فقط بالأرقام والنسب مهما كانت رموزها ومدلولاتها، فخطورتها تتجاوز قدرة الأرقام على التعبير عنها.

نسبة الأميين إلى السكان (بين سن ١٥ – ٤٥ وأكثر) في البلاد العربية وتقديرها حتى عام ٢٠٠٠*

الدول العربية ومجموعاتها	سنة الأحصاء	النسبة عند الأحصاء	معدل التحسن السنوي	تقدير النسبة للأعوام			
				١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥	٢٠٠٠
الدول ذات	١٩٧٢	٧١,٢	٣,٨	٤٧,١	٤٠,٤	٣٦,٥	٣٣,٠
دول مجلس	١٩٧٨	٦٩,١	٣,٢	٦٢,٠	٥٣,٢	٤٨,١	٤٣,٥
الجزائر – ليبيا – العراق	١٩٧٠	٧٢,٠	٣,٧	٤١,٧	٣٥,٨	٣٢,٤	٢٩,٣
الدول ذات الدخل المتوسط (ومنها سورية)	١٩٧٤	٦٣,٨	٣,٢	٤٥,٠	٣٨,٦	٣٤,٩	٣١,٥
الدول ذات الدخل المنخفض	١٩٧٢	٨٧,٠	٢,٤	٦٣,٧	٥٦,٤	٥١,٠	٤٦,١
المجموع الكلي	١٩٧٣	٧٠,٦	٣٠,	٤٩,٤	٤٢,٨	٣٨,٧	٣٥,٠

* المصدر: الأمانة العامة لجامعة الدول العربية وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد ١٩٨٦، ملحق عن تصور المستقبل حتى عام ٢٠٠٠ / جدول (١/٩)، ص٥٧

العدد المقدّر بالملايين للسكان الأميين من عمر / ١٥٪ فما فوق (١٩٨٠ - ٢٠٠٠) *

	١٩٨٠	١٩٩٠	٢٠٠٠
المجموع العالمي	٩٤٥,٨	٩٠٥,٤	٨٦٩,٤
البلدان النامية	٨٩٨,٥	٨٧٣,٩	٨٥٣,٧
ومنها العربية	٥٨,١	٦١,١	٦٥,٨ (تزايد)

المعدل المئوي لمعرفة القراءة والكتابة بين الكبار (١٩٨٠ - ٢٠٠٠)

	١٩٨٠	١٩٩٠	٢٠٠٠
المجموع العالمي	٧٦,٢	٧٤,٧	٧٩,٨
البلدان النامية	٥٥,٢	٦٦,٧	٧٣,٩
ومنها العربية	٣٧	٥١,٣	٦١,٩

* المصدر: تقرير عن التربية في العالم لعام ١٩٩٣. منشورات اليونسكو ١٩٩٣

النسبة المئوية للتعليم العالي في البلدان العربية

سورية ١٨,٨	العراق ١٣,٨	ليبيا ١٨	مصر ١٩,٢	الجزائر ١١,٨	المغرب ١٠,٥
تونس ٩,٤	الأردن ٢٤,٥	لبنان ٢٧,٨	السعودية ١٣,٣	البحرين ١٨,١	الإمارات ١٠,٦
الكويت ١٣,٨	قطر ٢٥,٩	عمان ٦,٢	باقي الدول غير متوفرة		

المصادر والمراجع

١- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار محمد منير مرسي- القاهرة، ١٩٩٧ . -٢٣٣ ص

٢-استراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية/ محمد عبد القادر أحمد . - القاهرة، ١٩٨٣ . -٢٦١ ص .

٣- استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية / الكسو . -تونس، ١٩٧٨ . -٢٨ص .

٤- الأمية : مشكلات وحلول / محي الدين صابر . -صيدا، ١٩٨٦ . -٣٣٥ ص .

٥- الأمية في الوطن العربي : الوضع الراهن وتحديات المستقبل / سعيد اسماعيل علي . - عمان، ١٩٩١ . -٣٥٠ ص .

٦- التحديات الحضارية وتعليم الكبار / محي الدين صابر . -تونس، ١٩٨٠ . -٤٠ و .

٧- التربية . . العلم . . المستقبل : بحث في سبل التكيف العلمي مع حاجات المستقبل / نهاد درويش . -دمشق، ١٩٨٨ . -٦٨ص .

٨- تطوير مناهج الأمية وتعليم الكبار في البلاد العربية : حلقة دراسية / الكسو . - بغداد، ١٩٨٤ . -٢٣٣ص .

٩- تعليم الكبار في الدول النامية / ت . ياسر الفهد، عدنان الأحمد . -دمشق، ١٩٩٢ . -٢٠٠ص .

١٠- الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربي : ١٩٩٠- ٢٠٠٠/ الكسو . - تونس، ١٩٩٠ . -٢٤٧ص .

١١- العرب وعصر المعلومات / نبيل علي . - الكويت، ١٩٩٤ . -٤٦٤ ص .

١٢- في التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار / عبد الغني عبود . -القاهرة، ١٩٩٢ . -٣٣٥ص .

١٣- قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار / محمد عبد الرحمن فهد الدخيل .- الرياض، ١٩٩٦ .-١٩٨ ص.

١٤- المشاركة الشعبية في مواجهة الأمية الحضارية / الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار .-بغداد، ١٩٨٠ .- ٣٤٣ ص.

١٥- المعلوماتية بعد الانترنت (طريق المستقبل)/ ت. عبد السلام رضوان .- الكويت، ١٩٩٨ .- ٤٤٧ص.

١٦- المفهوم الحضاري للأمية / أعمال الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للأمية في اطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية .-الرباط، ٥-١٠/ ١١/ ١٩٨٢.

١٧- مكافحة الأمية في بعض البلدان العربية / محمود رشدي خاطر .- القاهرة، ١٩٦٠ .-٤١٥ص.

١٨- نحو محو الأمية العلمية/ ت. عبد الرحمن القيسي .- طهران، ١٩٧٩ .- ١٧٣ص.

١٩- البرنامج الاقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية في الدول العربية بحول عام ٢٠٠٠ / مجلة التربية الجديدة .-ع ٤٥/ ١٩٨٨.

٢٠- التطور الكمي للتعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربي / مجلة التربية الجديدة .-ع ٤٥/ ١٩٨٨.

٢١- تعليم الكبار في البلدان النامية: ادارته وتنظيم مؤسساته/ محمد عبد الدايم .- مجلة التربية الجديدة .-ع ٣٦/ ١٩٨٥ .- ص٧٣- ٨٤.

❊ ❊ ❊

لغة النص لدى الناقد الأديب

د.ماجدة حمود

نالت لغة النص الأدبي، سواء أكان نصاً شعرياً أم سردياً، اهتماماً كبيراً في الاتجاهات النقدية الحديثة، باعتبارها تشكل نسيج العمل الأدبي وسر جماله، فهي أداة التوصيل الأساسية، بفضلها ينقل الأديب رسالته الفنية إلى المتلقي.

يحسن بنا أن نشير في البداية إلى أن هذه الدراسة ستتناول لغة النص الروائي والقصصي فقط.

* د. ماجدة حمود: أديبة وباحثة من سورية، دكتوراه في الأدب العربي. استاذة الأدب العربي في كلية الآداب بجامعة دمشق.

أما مصطلح «الناقد الأديب» فأعني به ذلك الناقد الذي اجتمعت لديه الممارسة الإبداعية إلى جانب الممارسة النقدية، وقد بدا لي هذا الناقد كثير الاهتمام بلغة النص الأدبي، لكونه عانى أزمة الإبداع ولمس بنفسه أنها أزمة إبداع لغوي.

لاشك أن المعاناة الإبداعية تجعل الناقد على صلة حميمة بعناصر العمل الأدبي خاصة في مجال اللغة، لأن أزمة المبدع الحقيقية هي كيف يقدم أفكاره ومشاعره وخيالاته . . . في نسيج لغوي يتفاعل معه القارئ ويعبر عما يعتلج في داخله من رؤى.

لهذا كله قد يكون الناقد الأديب، برأينا، أكثر قدرة على تقديم لغة النص والتعريف بجمالياتها، خاصة إذا استطاع نقل معاناته الخاصة مع اللغة إلى لغة نقدية تعتمد الفكر والمصطلح النقدي الدقيق.

وهذا ماقدمه لنا الأدباء النقاد الثلاثة الذين سنقوم بتقديم جهودهم في مجال اللغة الروائية والقصصية.

١ - جبرا إبراهيم جبرا:

بدأ كتاباته النقدية والإبداعية باللغة الإنكليزية، لكن نكبة ١٩٤٨ وضياع الوطن أيقظاه من غيبوبة الانبهار بالغرب، فرأى أن لغته القومية خير وسيلة للتعبير عن قلقه وطموحه في التغيير، بل خير وسيلة يتم عبرها التواصل مع القارئ العربي من أجل تحقيق هذا الموضوع.

يعد جبرا، باعتقادنا، أحد النقاد العرب القلائل الذين امتزجت لديهم شخصية الناقد بشخصية الأديب بشكل واضح، فبدا لنا نشاطه النقدي جزءاً مكملاً لنشاطه الإبداعي، حتى إننا كثيراً مانرى في رواياته بعض آرائه النقدية. كما تتغلغل الشاعرية، أحياناً، إلى نقده، فتترك بصماتها على لغته، لتجعل النص النقدي قريباً من النص الأدبي، دون أن تجور على خصائصه الفكرية لأن جبرا واعٍ لحقيقة هاتين الفعاليتين، فالإنسان يفهم تقنية مابالنقد والتحليل، في حين يطلق نفسه على سجيتها حين يبدع.

تبدو لنا هذه المراوحة بين النقد والإبداع ضرورية بالنسبة إلى جبرا لكونه مجدداً في شعره، ومؤسساً لفن حديث (الرواية) وبذلك استطاع أن يبني نظريته النقدية استناداً إلى رؤيته النظرية والممارسة الإبداعية معاً، كما استطاع أن يطوّر إبداعه استناداً إلى نظريته النقدية.

في كتابه «تأملات في بنيان مرمري[1]» يحدد لنا جبرا الفرق بين الكتابة النقدية والكتابة الروائية، إنه في النقد يتكلم من خلال صوته (تحليلاً واستقراء) ولكن في الرواية يتكلم من خلال الآخرين، قد تكون بعض الشخصيات صدى لصوته، ولكن يفترض أن يكون هناك شخصيات مباينة له، تتحدث بلغة مغايرة للغته.

لكن جبرا بدا أكثر شغفاً بالكتابة الإبداعية التي هي وسيلة إنقاذ لولاها لكانت الحياة جحيماً لا يطاق «إنها الرئة التي يتنفس بها المرء، والتي إذا انقطعت عن عملها اختنقت الذات بانقطاع علاقتها المفهومة وغير المفهومة بالعالم...[2]»

وقد كانت الرواية أقرب الفنون إلى نفسه، لهذا ظفرنا بوقفة متأنية عند عناصرها، وهو يرى أن من أهم هذه العناصر الصياغة اللغوية إذ إن كل شيء في حياتنا يكاد يكون مادة ملائمة... لكن على الكاتب «أن يعرف كيف ينتقي ويعزز ويستثني ويجمع وكيف يجعل كل ما يستخلصه متصلاً على مستويات عدة جذوراً وفروعاً، وكيف يجعل المجسدات رموزاً للمجردات، ثم يدمج هذه الرموز كلها في شكل صاف مشدود، وهذا الشكل هو الذي سيفرق القصة آخر المطاف عن التقرير الاجتماعي والتاريخي...[3]».

إنه يقف عند أهم العوامل التي تصنع جماليات اللغة في نظره «انتخاب الألفاظ ونظمها في سياق مناسب، نقل الوقائع والتفاصيل الملموسة بلغة رمزية...».

وهو يصرح أن أهم مبدأ تعلمه من الآخرين هو أنه لايمكن أن يقال شيء مهم إذا لم نملك القدرة على وضعه في صيغة لغوية مطلقة الجمال ومثيرة للانتباه في وقت واحد، أي أن من يريد اجتذاب الآخر إلى فكرة تشغله، فإنه لن ينجح في ذلك إلا إذا وضعها في صيغة جميلة تلفت النظر إليها.

إنه يلفت نظرنا إلى أن الجمال لن يأتي بسهولة، لذلك يطلب من الجيل الجديد أن يسعى إليه مسلحاً بخبرته ومعاناته، ليهتدي إلى الجمال في اللغة وفي الحياة بعد بحث وشك وقلق ومخاطرة.

علينا أن ندرك أن الجمال لا يأتي من التوافه، أي كل ماهو بعيد عن العمق وعن تجارب الحياة، كما لايأتي من القوالب الجامدة والتي سماها الكليشة: «سواء في الفكر أو في اللفظ، لأنها تعني مواتاً فكرياً وأدبياً في آن واحد»(٤).

وقد رأى في الأدباء، أصحاب الرؤى، أول المؤهلين لتطوير هذه اللغة وجعلها تستجيب لمتطلبات الحياة، لأنها تشكل لديهم الأداة الأساسية التي يمارسون من خلالها فنهم، لذلك نجده يدعو إلى تضافر جهود الأدباء الفاعلين في اللغة مع جهود اللغويين المتأملين فيها، كي يتم تحريك المياه الآسنة وتجديدها.

وهو دائب التوضيح والتذكير بأن التجارب الحياتية الجديدة لابد أن تستدعي لغة وأساليب جديدة، وذلك يقتضي لاتنظيراً كثيراً فحسب، بل جرأة كبيرة «لأن الأساليب لاتتراجع بسهولة، ولأن هناك دائماً وهماً بأن الأسلوب الذي بين يديك وهبه التراث قدسيته، فهو واف بحاجتك، في حين أن المتمردين يعرفون أن هذا الأسلوب إنما يمثل من التراث مرحلة ضموره وأنه بالتالي قيد عليهم وعلى تجربتهم... وليس من قبيل المصادفات أن يتبلور هذا الأسلوب مع وقوع المأساة في فلسطين، فكما

فتحت النكبة أعين العرب كلهم على أشياء كثيرة، فإنها هيأت كذلك في قلوب الشباب أرضاً لإخلاص جديد في القول والتصميم على الكلام المباشر الخضل بالتجربة الحارة المعقدة[٥]» .

بدأت، بعد النكبة، تظهر أفكار جديدة نتيجة التجارب الجديدة التي بدأ الإنسان العربي يخوضها، خاصة إنه بدأ ينفتح على الحضارة الغربية ويتأثر بإنجازاتها .

فظهرت الترجمة تبعتها مرحلة التأليف، وكل ذلك ساعد على نبذ اللغة الجامدة (القاموسية) وشجع البحث عن لغة جديدة تستدعيها الحياة بما فيها أفكار جديدة وأزمات طارئة، لهذا نجد جبرا، في مجال الأدب، يدعو الفنان إلى خلق رموز وكنايات جديدة شرط «أن يجد لها بين الناس فهماً وتداولاً رغم غرابتها الأولى، وهو مضطر إلى ذلك، لأن الكثير من هذه الرموز والكتابات فقد طاقته وقيمته لديه، وإذ يتشبث بعض الفنانين بمثل هذه الرموز المستنفدة، فإنها تثقل إنتاجهم، وتبقيهم في منزلة تقصر عن المعاصرة رغم حظوتهم لدى كسالى الذهن من الجمهور وباتساع وتكرار محاولات الفنان الخلاق تتواتر الرموز والكنايات المستحدثة جالبة معها بالضرورة أشكالاً جديدة، وبالتالي تساهم في تغيير الذوق وإطلاق العواطف بطراوة أو حدة مجددة[٦]» .

إنه يلفت نظرنا إلى حقيقة نكاد ننساها وهي كثرة استهلاك الكلمات والرموز يفقدها طاقتها الإيمائية، مايؤدي إلى الوقوع في التقليد والتكرار فتسجن اللغة في قوالب جامدة، لذا يتوجب علينا أن نبدع لغة جديدة تفوز بإعجاب القارئ المتطور دائماً لأنها تعبر عن حياته وتمثل نبض معاناته، إن مثل هذا التذوق للجديد يسهم في تطوير ذوق المتلقي مايتيح الفرصة لتقبل الشكل الجديد لديه .

كذلك بيّن لنا أن دور الرموز، ليس فقط في المساهمة بالإبداع

والتجديد بل «التمييز بين ماهو أدب وغير أدب، كالصحافة والتاريخ وعلم الاجتماع، قد يكون على الأديب أن يجمع شيئاً من كل هذا في مايكتب، لكنه يتعدى الصحافة والتاريخ والاجتماع، من هنا تأتي أهمية قدرة الكاتب على استخدام الرموز في تصوير الصراع والحلم والفرح والفجيعة، وتجعلها كلها تتجه نحو توسيع الأفق الانساني والتأكيد على قيمة الانسان المطلقة التي هي في النهاية هدف كل ثورة، والرمز إذا تحقق يستبطن الحدث ويبقيه في حالة توهج هي جزء من سر الكتابة وسحرها. . . »(٧) .

إذاً جمالية الرواية في تجسيدها الفكر والأحاسيس بطريقة فنية تعتمد الرمز الذي يستطيع عبر إيحاءاته تصوير مايعتلج في أعماق الانسان من أحلام ومشاعر وأفكار، وبالتالي يستطيع الغوص في مجاهيل النفس البشرية، ويجعل همه التعبير عن العالم الانساني لا الولوج في متاهات الأدغال اللفظية، عندئذ يتألق الحدث ويصبح أكثر مغزى، وأكثر حيوية، فيقدم لنا عملاً مبدعاً بعيداً عن المبتذل.

وقد أبرز لنا أهمية اللغة الحوارية في الرواية، حيث يبنى الحدث من خلالها فنجدها تساعد في جعل الحركة مرئية في ذهن المتلقي، في حين نجد اللغة السردية تجعل هذه الحركة غير مرئية، لذلك يبدو الحدث أقرب إلى التجريدية، وذلك لسرعة انتقال الذهن به، فلاتتاح له فرصة التريث الكافية، فلانراه يقع بتفاصيله، على نقيض اللغة الحوارية، وهنا تأتي أهمية هذه اللغة خاصة إذا نظرنا إليها من زاوية علاقتها بالعناصر الأخرى للرواية.

صحيح أن الوصف والحوار لغة الكاتب، لكن الوصف لغته دائماً، في حين لانجد في الحوار أسلوباً واحداً، وإنما نجد أساليب بعدد الشخصيات، إذ عليها أن تتكلم بشكل مقنع، كما تتكلم في الحياة، أي يجعلهم يتكلمون بلغتهم الخاصة بهم والتي تتناسب ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية، لتبرز لنا خصوصية الشخصية.

يحذر جبرا الكاتب من التدخل بصوته (تعليقاً وتقييماً ونقداً) أي أن يتحدث بلغته الخاصة، فيسقطها على الشخصية، لأن ذلك قد يصرفه عن خلق جو فني، يجب أن يكون التعليق والتقييم أمراً ضمنياً منطوياً، متصلاً دائماً بطبيعة الأشخاص ونوع الحوادث، ولذا يهمه أن يكون بين الأشخاص من هو قوي النطق، يجيد التعبير عن تجربته، أو ييسر لنا الاستدلال، فنفهم وجهة نظره في الحياة بشكل أفضل [٨].

مشكلة الحوار:

لو أردنا معرفة رأيه في مشكلة الحوار بين العامية والفصحى، لوجدناه يرى أن اللغة طاقة على الكاتب أن يعرف كيف يصرفها وإلا هدرها، فاللغة إما أن تكون مشحونة الطاقة أو رخوة مهدورة الطاقة، وثمة لغة تستطيع حمل التأزم والتوتر ولغة لاتستطيع ذلك، اللغة الفصحى أقدر على حمل التأزم والتوتر ولاسيما في حالات الوصف والسرد والتحليل المنطقي... أما العامية فتستطيع الرقي إلى حالات التأزم والتوتر عن طريق الحوار، والتعبير عن العواطف على غرار فردي شخصي، في الحوار العامي لون ونغمة، وكلاهما من المعبرات عن الشخصيات المتفردة، إذ تربطانها بالحدث وبالواقع، ومن العسير تحقيق هذين العنصرين: اللون والنغمة عن طريق الحوار الفصيح فهو أقرب إلى التعميم والتحليق منه إلى التخصيص والنفاذ [٩].

ويرى جبرا بعد الشقة بين العامية والفصحى، لذلك يعد مشكلة الحوار معقدة، بالإضافة إلى ذلك يجد أن العامية تتفاوت كبيراً بين الأقطار العربية.

هنا نختلف مع جبرا، فلو تأملنا العامية في أي بلد عربي لوجدناها ذات صلة وثيقة بالفصحى، إذ معظم المفردات العامية ذات أصل فصيح، ولكن طرأ عليها بعض التحوير والتغيير (في الإملاء وفي النطق وفي

القواعد . . .) كذلك نجده يرى الحوار الفصيح أقرب إلى التعميم، لكننا نرى أن المشكلة هنا ليست سوى مشكلة امتلاك القدرة اللغوية لدى الكاتب التي تتيح له معرفة مفردات اللغة بكل إمكاناتها البلاغية وإمكاناتها المحكية، مما يجعله يقترب أكثر من التخصيص.

نرجو ألا يفهم من هذا أن جبرا يدعو إلى التزام العامية، لكنه يحاول أن يدرس إمكانات كل منهما، دون أن نجده يكتب، في رواياته، كل حواراته بالعامية كما لم نجده يدعو إلى الانقطاع عن التراث، بل نجده يدعو المجددين أن يروا إلى الماضي «جذوراً ومنبتاً وجذعاً تستمد منه اللغة طاقتها، يستمد منها الإبداع عصارة الديومة، فيصبح كل جديد فرعاً آخر من دوحة عظيمة دون أن يعيد الفرع الفرع الآخر، وهنا سر حيوية هذا الجديد، إنه جزء من الطبيعة الخلاقة التي لاتخلق ورقتين متشابهتين، بله الأغصان، أما الماضي لدى المجددين، فهو أول الحلقة التي يطالبون بانغلاقها، وذلك بأن يعود خط التطور، فيستدير نحو أوله، وهذا تناقض أساسي»(١٠).

إن تكرار الماضي إساءة له، وتقزيم لعظمته وقوة إيحائه، لذلك يدعونا إلى أن نبدع لغتنا الخاصة بعصرنا وذواتنا، كي نبتعد عن لغة التعميم، الذي يراه آفة الفن، يريدنا أن نقدم أدباً متفرداً يملك لغة خاصة به، فلا يكون صدى لأقوال الآخرين، وذلك لن يكون إلا بالابتعاد عن العبارات التقليدية واستخدام القريحة لا الذاكرة، والنظر للحياة نظرة متجددة، ومع تجدد الحياة ينبغي أن تتجدد اللغة، وإذا استطاع الشاعر أو القاص أن يشارك في تجديد اللغة فقد شارك في تجديد الرؤية وتجديد الحياة.

إن جبرا يبحث عن لغة تشد القارئ إليها، وذلك باستيعاب الكاتب لاحتياجاته الفكرية والتصويرية، وهذا لن يكون إلا بطرح قضاياه عبر لغة جذابة.

علاقة الرواية بالشعر:

يعترف جبرا أن تجربته الشعرية كانت دائماً محرضة لتجربته الروائية، وهو يرى أن الفنون اللفظية كلها انبثقت عن الشعر الذي هو الفن اللفظي الأكبر في تجربة الانسان لأنه يهب الأصالة لكل فن، وفي عصر الرواية، اليوم، يلاحظ جبرا أن حقيقة الطاقة الفاعلة في هذا الفن الروائي ترجع أصولها إلى محركات شعرية أولى متصلة بالاعتراف والتحريض، بالعبادة والسحر، لذلك يرى أن الرواية حتى في عصر النثر هي وعاء جديد لطاقة شعرية قديمة، ومن واجب الروائي المبدع أن يحول الحياة بزخمها وبؤسها وروعتها إلى مايشبه القصيدة أي يحول المادة الخام التي هي التجربة الحياتية إلى عمل مبدع وذلك بشيء من السحر الذي لايمكن تحديده منطقياً، وإنما هو نوع من الوحي والإلهام والرؤيا أي الشاعرية، وهذا لايعني ابتعادها عن لغة المنطق والتحليل العقلاني.

٢ - عبد الرحمن منيف

من المعروف أن لجبرا إبراهيم جبرا حوالي سبعة كتب في النقد (الحرية والطوفان، النار والجوهر، ينابيع الرؤيا، الرحلة الثامنة، تأملات في بنيان مرمري، معايشة النمرة، أقنعة الخيال وأقنعة الحقيقة) وكذلك نجد ليحيى حقي حوالي ثمانية كتب في النقد (ناس في الظل، أنشودة للبساطة، هموم ثقافية، عشق الكلمة، خطوات في النقد، مدرسة المسرح، عطر الأحباب، فجر القصة المصرية)

أما عبد الرحمن منيف فلانجد له سوى كتاب واحد «الكاتب والمنفى» جمعت فيه مناصات خارجية له (حوارات، شهادات. . .) لكنه استطاع أن ينقل لنا خبرته الطويلة في الكتابة الروائية والتي تزيد على عشرين سنة وقد لمسنا في كتابه هذا رغبته في تأصيل فن الرواية في أدبنا، لذلك وقف عند أبرز همومها وقضاياها.

إن الرواية في رأيه «فن التفاصيل الموحية» أي أن على الروائي أن يختار لغة تنقل التفاصيل الدقيقة التي تخدم الحدث والشخصية، لذلك تعد اللغة خير وسيلة لنقل التجربة الفنية التي يحسها الكاتب إلى القارئ.

وعلى هذا الأساس نجد عبد الرحمن منيف دائب البحث عن صيغ لغوية تكون أكثر قدرة على التوصيل وأكثر جمالاً في الوقت نفسه، وهو يوضح بأنه ليس حريصاً على جمالية اللغة باعتبارها هيكلاً أو قيمة مستقلة، لكنه حريص ألا يفرغها من جمالها الذي يجب أن تتمتع به، ومن هنا فإن طريقة تركيب الجملة ضمن كلمات في سياق معين، وبموسيقى، وإن كانت داخلية، أو غير ظاهرة جزء هام من الكتابة، لهذا حين يجد كلمة غير منسجمة من حيث الواقع أو التأثير مع ما قبلها ومايتلوها، يستبدل بها أخرى أفضل وأكثر انسجاماً فلا يمكن أن نصف لفظة ما بالجمال إذا أتت مستقلة أو معزولة.

كما يبين لنا أننا كثيراً مانجد في الرواية كلمات مستعملة بحكم العادة والتكرار أكثر مماهي حاجة معبرة عن حالة محددة ومشخصة، وربما يكون ذلك بسبب الثقافة الشفوية إلى فترة قريبة، ونتيجة تراكم المنقول التقليدي فهناك كلمات كثيرة لها جرس متميز وفخامة، تستخدم في الإنشاء والتصوير دون أن تعني شيئاً في ذهن الكاتب أو المتلقي، «وقد انتقل جزء كبير من هذه الكلمات إلى الرواية وخاصة في إطار وصف الأشياء أو وصف الناس والتصرفات، مما أدى إلى خلق صور غائمة أو متباينة أشد التباين، ولو أخذنا أمثلة مباشرة (في الوصف) نجد أن الكلمات ذاتها تتكرر عند عدد غير قليل من الكتاب! الديجور، العسجد، الزبرجد، السندس، الأسمال، المدقع . . . مع أن أياً من الذين يكتبون مثل هذه الكلمات ويفترضونها شديدة القوة والتأثير لايعرفون شيئاً عن ماضيها أو معانيها، وهذا يدل على الجهل باللغة من ناحية، ويدل أيضاً أن الكلمات والصور حالة رجراجة مليئة بالفراغات[11]».

أنه يحدد لنا، هنا، مايسيء إلى جمال اللغة الروائية: كاستخدام مفردات وصفية لاصلة لها بالحياة، بل كثيراً مايجهل الكاتب معناها لذلك تشكل عائقاً في التوصيل لأنها تعدّ كماً زائداً يتعب الرواية ويجعلها فضفاضة اللغة.

يريد منيف لغة موظّفة لخدمة الحدث، لأن أي إسفاف في اللغة يؤدي إلى ضعف الحدث ذاته، فتصبح أقل أهمية وبالتالي أقل تأثيراً، كما يريد لغة حقيقية تعبر عن الفكرة وتكون مناسبة للشخصية وإمكاناتها.

وقد وضح أن اللغة عبارة عن وسيلة جميلة للتوصيل «وهي بنية متكاملة وظل، أي بمقدار ماهي كلمة، فإن لها ظلالها وإيحاءاتها ولها خلفياتها أي ليست مجرد لغة استعمالية... وإنما فيها نوع من الشيء الشعري أيضاً، الشيء الظلي إذا صح التعبير، الذي يعطيها قواماً آخر يجعلها أكثر غنى وجمالاً... المطلوب هو الوصول إلى لغة جديدة، لغة تحاول أن تكتسب المعاصرة والقدرة على استخدام المصطلحات، على التوصيل، على أن تكون جميلة بذاتها...»(١٢).

لهذا من الطبيعي أن يرى منيف الكتاب أكثر قدرة على الاجتهاد. في مجال اللغة، وأنهم أكثر خدمة لها من المجامع اللغوية، لأن المبدعين هم الذين يطورون اللغة، في أغلب الأحيان، لكونهم على صلة مباشرة بها، يجسدونها على ألسنة الناس، فتتنوع لديهم مستويات استخدامها ويواجهون صعوبات التعبير الدقيق والتحديات اللغوية، لذلك يمكن للمبدعين أن يكونوا أقدر الناس على تطويرها شرط أن يتعاملوا بحس المسؤولية وبكثير من الفهم والحب، في حين نجد التقليديين يحيطونها بهالة من القداسة يمنعون عنها نسمات الحياة، لأنهم يعدّونها كياناً منزهاً لا يجوز تناوله بالاجتهاد والتطوير، مع أن اللغة كائن حي «إذا لم تتح له كل الفرص، لأن ينمو ويتطور ضمن نطاق من التفاعل والاحتكاك والاستيعاب

لمتطلبات العصر وحاجاته فإن هناك خطراً حقيقياً عليه، لابد أن تعيقه أو أن تشوهه...

واللغة لكي تكون كائناً حياً، لكي تكتسب قواماً وقوة وتكتسب حياة وتطوراً وقابلية لأن تكون جزءاً من حياة الناس، لابد أن تلبي الحاجات، وتتمتع بالمرونة[١٣]».

إن المشكلة التي نصادفها في لغة التقليديين أنها كثيراً ماتكون مثقلة بالزخرفة التي قد تقترب من الشعر، دون أن يكون ذا علاقة عضوية بالبنية الروائية، ويعلل هذه الظاهرة بكون الشعر هو المناخ السائد، لهذا ترك أثره على طريقة التعامل مع اللغة، إذ كثيراً مايكون الشاعر مقياساً للجدارة والبراعة الأدبية، ويلاحظ الناقد أن هذه الزخرفة ليست حكراً على الكتابة التقليدية، وإنما كثير من الكتابات الحديثة صارت تتعامل مع اللغة «ضمن مفهوم جديد، فذلك العمل المضني من أجل ترتيب معين للحروف، وتلك المترادفات المتلاحقة اللاهثة والهذيان والتكسير المصطنع واستعمالها بشكل مختلف، وأن هذه اللعبة اللغوية مقصودة لذاتها، أكثر مماهي جزء من البنية الروائية أو محاولة تطوير اللغة وتطويعها لتكون أكثر جمالاً وأكثر استجابة.

إن ماحصل في الشعر وكان ضرورياً ومفيداً، لايستوعب التكرار في الرواية وإذا الرواية الشعرية ذروة الرواية بمعناها المطلق، فإن الفرق كبير بين هذه الرواية وبين الهذيان والذي لايمكن تصنيفه في الرواية أو الشعر والذي لايتعدى في أحسن حالاته إظهار البراعة اللغوية[١٤]»

إن اللغة الروائية، في رأيه، شديدة الحساسية، متعددة ومتنوعة وغير مطلقة، فصحيح أن مصدر جمالها الانطلاق بعيداً عن القوالب والأطر الشكلية الجامدة، لكن ذلك يجب أن يوازيه الدقة والتناسق والابتعاد عن الفخامة والزخرفة، لذلك تختلف عن اللغة الشفهية المتداولة.

مشكلة الحوار:

نجد عبد الرحمن منيف يرفض في الحوار استخدام العامية، كماهي في الواقع، ويعدّ ذلك مغامرة خطرة، لكنه ليس من أنصار الفصحى التقليدية، إنه يريد لغة ذات علاقة أساسية بالفصحى، ولكن لديها أيضاً هامشاً تتحرك فيه، وعندها القدرة على اكتساب الظلال الموجودة في الكثير من المفردات العامية، والقدرة على أن تكون ممثلة للناس الحقيقيين الذين يتكلمونها، لهذا يرى أن أحد أبرز التحديات التي تواجه اللغة في الرواية وفي المسرح، هي الوصول إلى لغة خاصة، أي أن تكون فعلاً لغة قوية لها علاقة بالفصحى، ولكن فيها رشاقة العامية ومرونتها، وأن تمثل الناس أيضاً"[١٥]. . . فتكون أقرب إلى «اللغة الوسطى» ولكن هذا المصطلح مازال بحاجة إلى كثير من العمل والتطوير ولعل وسائل الأعلام الحديثة تساعد على انتشار هذه اللغة، وإن كانت بحاجة إلى توجيهات المختصين في تقنية اللغة من جهة وإلى مزيد من التجارب الروائية من جهة أخرى، لتتبلور وتصبح أكثر إقناعاً وأكثر جمالاً.

من الطبيعي ألا يقبل العامية لغة للحوار، لأننا لانملك عامية واحدة بل نجد عاميات في القطر العربي الواحد، خاصة أن هدف الكاتب هو الوصول إلى القارئ في كل مكان، صحيح أن العامية قد تكون ضرورية من أجل إضفاء ملامح واقعية صادقة على الشخصية غير المتعلمة، لكن، برأيه، يجب ألاتتكرس وتغلق. أي على الروائي ألا يذهب بعيداً في البحث عن المختلف أوالغامض، لأن ذلك سيؤدي إلى صعوبة انتقالها إلى القارئ العربي وتأثيرها فيه.

إن مايطمح إليه هو لغة دقيقة التعبير صادقة التصوير، قريبة المتناول وذلك لن يكون إلا بإصلاح حقيقي للغة، والتقريب بين لغة الحياة ولغة الكتابة، وذلك بإنزال الفصحى إلى معترك الحياة، وتفصيح جزء مهم من

العامية، إذ نجد كثيراً من المفردات العامية ذات أصل فصيح، أما استخدام العامية كما هي بحجة المحلية فسيؤدي إلى انغلاق الأديب في قطره الصغير والابتعاد عن الجمهور العربي الكبير.

إن الروائي الناقد لايبسط لنا المشكلة بل يبين لنا أن لغة الحوار من جملة التحديات التي تواجه الرواية العربية، ويرى من واجبه المساهمة في إيجاد حل لها، لذلك يشرح لنا تجربته في هذا المجال، ففي روايته الأولى «الأشجار واغتيال مرزوق» حاول أن ينتقي مجموعة من البشر تتكلم لغة المثقفين، لأنه يستطيع أن يتكلم عن المثقف لكونه يعرف مفرداته ولغته وجوّه، أما الشخص الشعبي فقد كان يحس بأن ثمة حاجزاً أو مسافة تفصله عنه إذ لايعرف كيف يفكر؟ وكيف يتكلم؟ ماهي لغته؟ كيف يمكن التعبير عنه بذمة وأمانة؟

لهذا يرى أن للغة جبروتاً خفياً أو ضمنياً يملي على الكثير من الروائيين موضوعاتهم أما في رواياته التالية فقد استخدم اللغة الوسطى، إذ وجد فيها حلاً معقولاً لكن تجربته في خماسية «مدن الملح» كانت مختلفة، إذ انتقل إلى مكان مختلف «الصحراء» وأناس مختلفين «بدو» فكان الخيار أمامه محدوداً، إما أن يكتب الحوار بالطريقة التقليدية، فتكون اللغة فصيحة أكثر من اللازم، وبالتالي يضطر إلى تدمير الشخصيات بزاوية معينة لإيصال فكرة معينة، أو يغامر باستعمال اللهجة العامية، وباعتبار أن لهجة البداوة أقرب اللهجات إلى الفصحى، فحاول قدر الإمكان أن ينتقي من هذه اللهجة أو يتصرف بها، ليبرز مايمكن أن يكون عاماً ومشتركاً فيها[١٦].

وهكذا نلاحظ أن المعاناة الإبداعية جعلته على تماس حميم بمشكلة اللغة الحوارية، لذلك استطاع أن ينقل إلينا بدقة معاناته اللغوية كي يصل إلى لغة أكثر قدرة على التوصيل ورسم الشخصية وإعطائها قواماً خاصاً بها فاستطاع الروائي بفضل هذه اللغة أن يجسد لنا (في مدن الملح) الصحراء وإنسانها دون أن نحس بأنها غريبة عنا.

إن مثل هذا الحديث التفصيلي عن تجربته اللغوية يبرز لنا أنه باستطاعة الروائي إذا بذل جـهـده أن يصل إلى لغـة جـديدة تعبـر عن مـوضـوعـه وشخصياته، فهو لايستطيع أن يعطي وصفة جاهزة تناسب كل روائي، إذ لكل موضوع وكل شخصية طريقة تعبير مختلفة، إنه بذلك يدعو كل روائي أن يبذل جهده لإيجاد لغته الخاصة والمناسبة للموضوع والشخصية.

٣ - يحيى حقي:

منذ وقت مبكر (١٩٤٨) نجده يدعو الكتاب إلى نفض الغبار عن اللغة العربية وهزها هزاً عنيفاً لتستفيق من سباتها العميق، وقد كانت هذه المهمة بالنسبة للرواد بالغة الصعوبة، نجده يحدثنا عنها بسيرته الذاتية «كناسة الدكان» وكان علينا في فن القصة أن نفلت من مخالب شيخ عنيد شحيح، حريص على ماله أشد الحرص، تشتد قبضته على أسلوب المقامات، أسلوب الوعظ والإرشاد والخطابة، أسلوب الزخارف والبهرجة اللفظية والترادفات... كنا نريد أن ننتزع من قبضة هذا الشيخ، أسلوباً يصلح للقصة الحديثة، كما وردت لنا من أوروبا، شرقها وغربها... » أي أسلوباً يصلح للحياة بزخمها وهمومها، بعيداً عن لغة القواميس الجامدة.

ويبدو لنا يحيى حقي عاشقاً للغة، حتى أنه يؤلف كتاباً بعنوان: «عشق الكلمة» فهي المادة الأساسية للفن، لابد للمبدع أن يكون خبيراً بمعدن هذه المادة التي يعمل بها وتشكل وسيلة للتعبير عن ذاته وهي ليست مادة جامدة وإنما هي كائن حي، لذلك لاتنتقل إلينا منبتة الصلة عن ماضيها «بل من قبيل التطور فلاتنعدم في الجديد خصائص الأصل، والوجوه قد تختلف... لكن الروح والغـريزة... الوحي... الهـمس... الروابط... القواعد... شجرة الأسرة كلها باقية، اللغة خيط لاتستطيع أن تضع يدك على نصيبك منه وتقول إنه هو هذا... بل لابد أن تمسكه من أوله وتسايره حتى تبلغ ما انكشف منه لك من أجل أن تفهم ماذا أُعطيت منه... المثل

الأعلى في ذهني للكاتب هو الذي يشعر أن جميع ألفاظ اللغة تناديه، لتظهر للوجود على يديه، لا من قبيل الترف... بل لأن اتساع رقعته الذهنية والروحية هي التي تتطلبها جميعها[١٧]».

إنه يرفض الانقطاع عن التراث بحجة المعاصرة، فهو يدعو الكتاب إلى قراءته وتذوقه، ثم لينسوا ويعبروا عن أنفسهم بلغة العصر بعيداً عن لغة القواميس التي هي «رغم صدقها مغلولة اللسان تستنفد سريعاً أثرها المباشر» فهذه لغة هاجعة لا تتحرك.

ومما يساعد على الثراء اللفظي تعمق الأديب في منابع اللغة الأصيلة أي «في رحاب القول من منظوم ومنثور في أدب اللغة» فيعيش الكاتب مع ألفاظ تنطق بالشحنات والظلال التي وضعها شعراء العربية وكتابها، إذ من المعروف أنهم كانوا يستخدمون ألفاظهم بجرأة وحرية بل فوق هذا وذاك ببصر وذوق وفن جميل، فقد كانت الموهبة اللغوية من أبرز صفاتهم.

كما يبين لنا عبقرية اللغة العربية التي اهتمت «بأن تصوغ ألفاظاً لكل الفوارق الدقيقة لا بين الألوان فحسب، بل بين أطياف هذه الألوان، ومهمة الكاتب هو الانتباه لهذه الفروق وإبرازها في أقل عبارة ممكنة... فالإيجاز والحتم والتحديد والوضوح هي وسيلة للوصول إلى الأعماق... للإجادة والإتقان[١٨]».

لهذا رأى في المجددين المنقطعين عن جذورهم اللغوية أشبه بفراشة نسيت بدايتها حيث كانت دودة في شرنقة، فالانتقال في رأيه، من جيل إلى جيل ليست تحولاً من أصل إلى أصل، بل هو نمو عضوي طبيعي.

إنه دائب الدعوة إلى الاستمرار من معين التراث لغة تتم بها المشاركة الوجدانية لأنها تسعى إلى الأديب حينئذ بكل رموزها ومعانيها الخفية وإيماءاتها وخلاصة أساطير الأمة، لتصبح الأساس الفرد الذي لا يصح إلا عليه البناء ليظل الأدب تياراً متدفقاً وإن اختلف وتنوّع.

إذاً لو تأملنا اللغة الأدبية لوجدنا فيها معطيات ذاتية مستمدة من مزاج الكاتب. فمن المعروف أن الأديب يضفي على اللفظ وسط العبارة شحنة انفعالية تخييلية، وبذلك يختلف النثر الفني عن النثر العادي إذ تخرج الكلمات عن دلالاتها اللغوية ويتم شحنها بفيض من الصور والأخيلة وهو يرى أن كثيراً من التعابير الفيزيولوجية المحضة خارجة عن نطاق الفن ولابد من رفعها إلى مستوى رمزي لتدخل نطاق الفن.

وبما أننا أثرياء جداً في الألفاظ، نجد أنفسنا نسرف في نثرها بلا حساب ونكتب بمزاج المزمزة أو القزقزة، فإذا أكلنا الدسم أصابنا عسر هضم ثم انه يترتب على ميوعة الارتباط بين الألفاظ ميوعة الفكر...[19].

إن المقدرة الفكرية تؤدي إلى مقدرة لغوية، كما تؤدي إلى دقة في اختيار اللفظة والابتعاد عن الثرثرة اللفظية التي تدل على سطحية التفكير غالباً، لذلك نجده يتساءل: «كيف لايصاب القارئ هذه الأيام بالحول لطول رؤيته لفظين لكل معنى واحد؟».

إننا نحتاج في الكتابة الروائية إلى أسلوب دعاه «بالأسلوب العلمي» يعتمد على تحديد المعاني باختيار الألفاظ المحددة لها، أي حتمية بحيث لايكون المكان صالحاً إلا للفظ واحد، ويتعذر أن يُستبدل به لفظ آخر، وبذلك نزيل عن أسلوبنا كل علل الزيف والتبرج الفارغ ليميل الأسلوب إلى الجمل القصيرة التي ترتبط برباط ذهني لالفظي ويبيّن لنا أن سير الذهن في الأدب ليس خطراً متتابعاً رتيباً بل هو توثب يفرض على ذهن القارئ توثباً مثله فيخرج من سكون إلى حركة[20].

إذاً من أهم عيوب الأسلوب القصصي الميوعة والسطحية فمازلنا نعبث بالألفاظ ونهيم بالسجع اللفظي، لاأداء لمعنى، بل لمجرد لذة الخدر بالرنين الرتيب وإن كان أجوف فارغاً.

كما يلفت نظرنا إلى أن «السجع اللفظي» مازال يندس في بعض

أساليبنا في صورة مستترة سماها «السجع الذهني» إذ «تقتفي على الجملة جملة أخرى لاتقيم سجعاً ولكنها مع ذلك سواء طابقت الجملة الأولى في إيقاعها أم لم تطابق - وإن كانت المطابقة حادثة في الأعم - ترديد واضح آلي لمعنى الجملة الأولى، فهي زيادة لاطلب لها، لاتفيد شيئاً جديداً. . . هذا عبث وامتهان للفكر، ومتى امتهن الفكر وأسلم نفسه وهو ذليل للميوعة بالرغم من أن المعنى في الجملة الأولى قد يكون محدداً أقول هذا على أحسن الفروض أما الواقع فهو أن هذا العبث هو نتيجة حتمية لميوعة الفكر ذاته وكل مايصدر عن فكر مائع مقصي عن دائرة الأدب[٢١]».

ومن عيوب الأسلوب القصصي الفقر اللغوي الذي يؤدي إلى الجمود والتكرار، فيبعث الملل في النفس، ويجعلنا نحس أن اللغة فقيرة والفن - في رأيه - لابد أن يوحي بالثراء الفاحش.

ومن العيوب أيضاً الانسياق وراء «الموضة اللغوية» والعجز عن مقاومة سحرها لأن اللفظ الموضة - كما يحدث في موضة الملابس - قد لايليق دائماً بالموضع الذي يملؤه هذا اللفظ، فيجيء الخضوع للموضة على حساب الدقة بل على حساب التنوع اللفظي الذي لابد أن يظهر في القصة حسب تنوع المواضيع أيضاً.

ومن المهم لديه أن يملك كل كاتب أسلوباً، يتميز به ويعبر به عن شخصيته ومزاجه أي يملك لحناً أساسياً عاماً يتمشى في القطعة الأدبية كلها، هذا اللحن لاقيام له إلا على ألفاظ صادقة محددة تقع في أماكنها الحقة ذات شحنات قوية من الإيماءات والظلال. ثم يبين لنا أن لكل لغة أسرارها ومناهجها ووسائل تعبيرها، وأن كل تجديد مهما شطح لايمكن أن يكون منقطع الصلة بهذه الأسرار، إنما هو يكشف جوانب فيها كانت خفية، تتلمس صور انتقالها من عالم الممكنات إلى عالم الواقع[٢٢] لذلك نجده لايرفض الأساليب الحديثة في الكتابة، من حقها أن توجد، وأن تأخذ

دورها، وأن يسري عليها، كما سرى على غيرها حكم الزمن في تطوره.

إن أشد ما يخشاه في هذه الأساليب الألغاز. وشدة اعتمادها على النقد مما يؤدي إلى انعزالها عن المجتمع والنفوذ إلى ضميره، فيفسد ذلك اللقاء الوجداني بين الفنان وجمهوره.

إنه يرى أن الأسلوب كائن حر أهم مقوماته دفؤه وجريان الدم فيه لذلك كان التقليد جموداً ورتابة، كما أن الغلو في أناقته مقتل لروحه.

ويبرز لنا يحيى حقي الأديب يحدثنا بلغة الناقد عن تجربته ناقلاً لنا مايعتريه من هم أثناء الابداع، فيقول: «إذا جلستُ لأكتب فأمسكت بالقلم حينئذٍ أشعر أنه شريك لاأداة، له إرادة مستقلة كأنما وقع ووقعت معه في تيار متدفق لانتحكم نحن الاثنين في حركته كل التحكم، يسوق إلينا نحن الاثنين من تراث اللغة ويفرض علينا ألفاظاً لانريدها لأنها متحابة مع ألفاظ أخرى، وألفاظ أخرى نريدها لالشيء إلا لأن لها رنيناً تطالب به نغمة سليقة اللغة، وهي مبهمة في ضمائرنا فلا تتضح أسرارها إلا بهذا الرنين، يسوق التراث إلينا نحن الاثنين أخيلة واستعارات ومجازات وتشبيهات ورموزاً انقطعت عندنا الصلة بين منشئها وهي مناطق الصدق ومطابقة الحال بين علة استخدامها وجدواه في عصر مختلف كل الاختلاف عن عصر نشأتها، أصبحت من قبيل المصطلحات الفرضية لاعلاقة لها بالمعنى الأصيل لألفاظها منذ نشأتها[٢٣]».

يبين لنا، بفضل خبرته الإبداعية، أن تعامل الكاتب مع الألفاظ لايمكن أن يكون إرادياً تماماً، لهذا جعل للقلم شخصية مستقلة، إذ ثمة ألفاظ مجبر على استخدامها بحكم العادة أو السليقة والإرث، كذلك ثمة ألفاظ متلازمة بحكم الجوار على الكاتب أن يفك ارتباطها فيجمع بين ألفاظ لم تلتق من قبل.

يلاحظ المرء أن الناقد الأديب مطلع بدقة على المعاناة اللغوية التي

تعتمل في داخل كل مبدع لهذا ينقل لنا معاناة الكتاب الكبيرة في حل مشكلة الاهتداء إلى ألفاظ نسمي بها حشداً ضخماً في عالم الماديات لأشياء لم تكن تعرفها العرب هي وليدة الحضارة الحديثة، حاولت المجامع اللغوية أن تجد لها حلاً، شاعت ألفاظ قليلة وأخرى لم تكتب لها الشيوع . . . وهو في هذه المشكلة يميل إلى اقتباس ألفاظ أجنبية كما هي، لكنه يخشى أن يحدث صدى لايدري نتائجه، ثم يذكر لنا تجربة الأمة العربية في الماضي، إذ بدت لغتها قادرة على الاقتباس حين كانت حضارتها مزدهرة، لكننا اليوم نشعر أثناء الاقتباس بشعور التهيب والخجل، لأن الحضارة ليست حضارتها، مازالت عارية تقترض من الآخرين.

وهذه المشكلة ليست قاصرة على عالم الماديات، بل هي قائمة على عالم العواطف، أي حين يراد التعبير عن منازع النفس وأهوائها وعللها فاللغات الأجنبية غنية بالألفاظ التي تعبر عن هذه المطالب، لكننا لانستطيع الاقتباس في هذا المجال[٢٤] لأن عالم الماديات أقرب للعمومية في حين تلمس العواطف أخص خصوصية الإنسان، وهنا يبرز دور المجامع، لكنها لاتكفي في نظره، لابد من عمل الكاتب المبدع، الذي عليه أن يعمل جنباً إلى جنب مع المجمع.

لاشك أن الممارسة الإبداعية تمنح الأديب الحقيقي القدرة على فهم العالم الداخلي للإنسان. وبالتالي محاولة التعبير عنه بألفاظ مناسبة، ربما أكثر من ألفاظ يخترعها علماء اللغة في المجمع، لأن محكّ الحقيقي هو الحياة الإنسانية في حين نجد محكّ العلماء هو القاموس.

وهو يؤكد أن على الكاتب اختيار اللفظة الموحية القادرة على نقل الأثر من نفس الكاتب إلى نفس القارئ، ومن سمات الأسلوب الفني أيضاً اختيار تشبيه غير عادي (جزئي، مقطعي، شيء بشيء، أو معنوي بمعنوي) يتطلب ذلك كله وفوق هذا التشبيه جو بجو وأثر نفسي بأثر نفسي، أي تشبيه

كلي لامزاوجة جزئية مقطعية، لذلك ينفر من الاستعارات المألوفة ويؤمن بالتشبيه البليغ الذي يعده من الأدوات الرفيعة في الأسلوب الفني، لأنه يضم أشتاتاً متفرقة متنافرة في وحدة لها مغزى، وهي وسيلة المؤلف في التقريب بين عالم الماديات والمعنويات هو الدليل على مدى نفوذ نظرته إلى الكون، ومثل هذا الأسلوب الفني لن يكون إلا إذا تخفف الكاتب من حياته وأمانته حتى يتلون أسلوبه ويدب فيه نبض حياة القصص ذاتها، فإن هذه الحياة الثانية هي هدف الفن الأسمى[٢٥].

إن مثل هذا الأسلوب الفني يتطلب من الكاتب حشداً لكل قوى الروح والذهن والمخيلة من جانب وحس وإلمام باللغة من جانب آخر.

فهو يريد أسلوباً يرقى عن المستويات الدنيا أي يرقى عن النفع وحده ليصل إلى النفع والجمال، ولاقيام لهذا الجمال بغير الموسيقى، وقد وضّح لنا أن موسيقى الشعر التي يتذوقها اللسان والأذن معاً، أما موسيقى النثر فتحتانية جوانية، لاعلاقة لها بالأذن واللسان، لذلك ينصح الكتاب أن يكتبوا بأيديهم لا بألسنتهم فلا ينخدعوا بحلاوة جرس اللفظ على ألسنتهم وآذانهم، يقول للكاتب «لابد من تفجير كل مافي اللفظ من شحنات ودلالات وإيماءات لاعلاقة لها بمنطق اللسان أي تنبت الصلة بما يكاد يكون كاملاً بين اللفظ كماهو في القاموس وبينه وهو في موضعه الذي وضعته أنت فيه بين سابق ولاحق، إنك ستخرج هذه الألفاظ المستعرة في ضميرك تؤججها الأحلام والرؤى والوجد والهواجس والقلق والخشوع، ترقب كل ماعاناه البشر في الماضي ووراءه كل ما سيعانونه في المستقبل من أفراح وأحزان...

والغريب أن هذه الألفاظ التي لم ينظر في اختيارها إلى جرسها ستتعاون إذا اجتمعت في عزف معين يشمل العمل الأدبي كله، مؤلف من عدة ألحان وضعية مستقلة، ولكن هذا اللحن يحس به الذهن والضمير... لا اللسان والأذن...[٢٦]».

مشكلة الحوار:

يبدو لنا يحيى حقي من أنصار الفصحى في الحوار، فالأدب الجدير بالبقاء هو الذي يصاغ بالفصحى، لأنها هي وحدها التي تمد المؤلف بتراثها الضخم المتضمن كنوزها وقواها الظاهرة والخفية، هي التي تمده، إذا صدق إحساسه بها بما يكتب عنه، بتراكيب من وحيها صادقة كل الصدق في التعبير، لم تكن تخطر له على بال، إنه يستشير من حيث لايدري حشداً ضخماً من العباقرة الغابرين يمونّونه بخير ماتفتقت عنه قرائحهم الموهوبة، وكل هذا مفقود في العامية فهي متقلبة وفتات.

بالإضافة إلى ذلك إنه يزمن بأن الفصحى هي الرباط الجامع بين الأمة العربية، تقع على عاتق الكتاب مسؤولية تقوية هذا الرباط لاتوهينه لذلك نجده يرد على الحجج التي يستند إليها أنصار العامية، ففي رأيهم أن العدول عن العامية إلى الفصحى في بيئة لاتتكلمها مفسد لأبعاد الشخصية وهادم للعمل الأدبي كله، فيرد عليهم مبيناً أن مضمون العمل الأدبي باعتراف النقد ذاته، ليس صورة فوتوغرافية لواقع الحياة، بل هو أيهام بهذا الواقع، فلِمَ لايسري حكم الإيهام ومنطقه على اللغة؟ لِمَ يكون المضمون إيهاماً بواقع ثم يريدون للحوار أن يكون هو وحده صدقاً فوتوغرافياً[٢٧] وخير دليل على حماسته للفصحى دعوته كتاب المسرح الفكاهة لكتابة حواءهم فيها، بعد أن أعطاهم مثلاً لنجاح الفصحى في إحدى المسرحيات الفكاهية المترجمة تدعى «كفوك» قائلاً: نحن نخاف العفريت قبل أن يطلع لنا، ونسيء الظن بالجمهور قبل أن نمتحنه، لعل البدء بالترجمة يمهد الطريق للتأليف فليس من المحتم أو المعقول أن يقتصر المسرح الفكاهي على العامية[٢٨]».

ويبدو لنا حقي ليس متشدداً في استخدام العامية في الحوار، لكنه ينتقد وجود مفردات عامية أثناء السرد، كما فعل محمد حسين هيكل في قصته «زينب» وهو ينصح أولئك الذين يكتبون بالعامية أن يكتبوها بعناية

وذوق وبصر، لقد انتهى أيضاً عهد «ميوعة اللفظ» وأصبحت الفكرة العميقة تحتاج إلى لفظ واضح لالبس فيه ولاخداع، وإذا استقامت الألفاظ في وضعها الصحيح استقام الأسلوب وأدى الغرض منه.

نصائح للكتاب:

يلاحظ المتتبع لمؤلفات يحيى حقي أنه دائب النصح للكتاب في مجال استخدام اللغة، إنه يدعوهم إلى تتبع تحولات اللغة من فصحى وعامية، فاللغة «أتون لاينقطع غليانه، عملية الدعك والانصهار مستمرة، أسلوبنا في سنة ١٩١٠ مثلاً يتضمن ألفاظاً من الفصحى ماتت الآن وخرجت من الاستعمال ونشأت بدلها أو بجانبها ألفاظ جديدة[٢٩]».

إذاً على الأديب أن يبقى على صلة وثيقة بلغة الحياة، هذه اللغة لاتعرف الجمود وإنما تواكب إيقاع الحياة المتجدد.

ومن أجل أسلوب أدبي أنيق، يقترب فيه المكتوب من المنطوق، على الكاتب أن يتصور أنه يتحدث إلى سامع، وحبذا لو كان الحديث كأنه مسارة، وهمس في خلوة، فلا تكون الكتابة وسيلة لتعقيد الحديث السهل بل لتعميقه وتجميله ورفع غماره إلى قمة النبل.

وفي مجال افتتاحية القصة يدعوهم إلى استخدام الفعل الماضي في بدء الكلام دون استخدام «كان وكانوا» ثم يذكر هذه الملاحظة الهامة: «إن جر الماضي إلى الحاضر يبقي للحدث حرارته وتلقائيته وحركته، والقصة محتاجة لأن تشيع فيها الحركة، بل يقولون: إن بدءها بفعل يدل على الحركة يخدمها فالجملة الفعلية بحسب المنطق خير من الجملة الأسمية[٣٠]».

إنه يقدم تجربته الأبداعية مع اللغة، فينقل خبرته المصفاة والمحللة بطريقة منطقية تضمن للقصة فنيتها وبالتالي نجاحها لدى القراء، وهو دائب النصح للكتاب بضرورة العناية بلغتهم، وقد آلمه إهمالهم المخجل لها إذ تكثر فيها الأخطاء النحوية واللغوية، وإن عزوا ذلك إلى العجلة، فهذا عذر أقبح من ذنب في رأيه.

وهو يدعو الكاتب إلى التزام العمق والابتعاد عن السطح قائلاً: «الابتذال يبسطك ولكنه لايحترمك، أما الأغوار فتحترمك ولكنها لاتبسطك فأنت دائماً تختار: الانبساط أم الاحترام.

يريد حقي أن يبدع الكاتب أسلوباً فنياً أنيقاً غير عامي الذوق، جيد الصنعة، إن ذلك كله لايتحقق إلا إذا اكتسب الكاتب القدرة على الملاحظة ليتّبين الفروق الطفيفة، أما الفروق الصارخة البليغة، عليه أن يتركها لعامة الناس، لأنه معني لا بالتفريق بين لون ولون بل بين طيف وطيف في لون واحد، لا بالفروق التي تقتحم العين في مظاهر الغضب على الوجوه هذا يحمر وهذا يصفر، هذا يدمدم وهذا يزعق، بل باختلاجة جفن أو رعشة شفة لن يلحظها سوى الكاتب المبدع[٣١].

في الإبداع الصدق مرادف للعمق، وهذا لن يكون إلا بالثراء الذهني والروحي، لذلك يؤكد باستمرار: أن الفقر الذهني والروحي لابد أن ينعكس على حصيلة الكاتب من ألفاظ اللغة، فيكون قاموسه بالتالي في غاية الفقر.

كذلك نجده يحمل المبدع مسؤولية تخليص التعبير من المصطلحات الموروثة وابتكار مصطلحات جديدة.

الخاتمة:

التقى الأدباء النقاد الثلاثة (جبرا، منيف، حقي) في التأكيد على جماليات اللغة الروائية التي تتجسد فيها الأفكار والمشاعر والأخيلة بصور فنية تعتمد اللفظ الموحي والرموز والكنايات.

ورأينا هم يتفقون أن الجمال اللغوي لا يأتي من التوافه أو القوالب الجامدة بل من ارتباط اللغة بالحياة والفكر، لذلك حمّلوا الأدباء مسؤولية تطوير اللغة العربية إلى جانب علماء المجامع اللغوية.

صحيح أنهم لم يرفضوا استخدام العامية في الحوار، لكنهم أكدوا

على ضرورة تقريبها من الفصحى وعدم المبالغة في استخدامها كما هي، وإنما بطريقة تخدم الجانب الفني في الرواية وتبتعد عن الابتذال والإسفاف، وهم من جانب آخر أكدوا على أهمية الارتباط بلغة التراث (منظومه ومنثوره)، واستمداد جذوة الإبداع منه، وذلك باستيعابه أولاً ومحاولة تجاوزه عند الكتابة.

وقد انتبه هؤلاء الأدباء النقاد إلى أهمية اللغة وعلاقتها بالمتلقي باعتبارها صلة الوصل بين الكاتب والمتلقي، تحمل بين ثناياها عوامل جذب القارئ أو تنفيره.

وهكذا اطلعنا، بفضل الناقد الأديب، على المعاناة اللغوية التي تعتمل في داخل كل مبدع، وقد استطاع نقلها لنا بصدق مقدماً بعض الحلول التي توصل إليها من خلال تجربته الإبداعية، مؤكداً لنا عدم وجود صفة جاهزة للإبداع اللغوي، فالتجربة وطبيعة الشخصية والحدث بالإضافة إلى المقدرة اللغوية والفكرية للكاتب، كل ذلك يتحكم في لغة النص القصصي.

الحواشي:

١ - جبرا ابراهيم جبرا: تأملات في بنيان مرمري، دار رياض نجيب الريس، لندن، ط١، ١٩٨٨.

٢ - جبرا ابراهيم جبرا: الفن والحلم والفعل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٨، ص٢١٨.

٣ - جبرا ابراهيم جبرا: الحرية والطوفان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٧٩، ص٢٣.

٤ - المصدر السابق: ص٢٠٢ بتصرف.

٥ - جبرا ابراهيم جبرا: ينابيع الرؤيا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ١٩٧٩، ص١٠٩ - ١١٠.

٦ - المصدر السابق: ص١٧٢.

٧ - المصدر السابق نفسه: ص٧٩.

٨ - الحرية والطوفان : ص٢٢ بتصرف

٩ - جبرا ابراهيم جبرا : الرحلة الثامنة، المؤسسة العربية، بيروت، ط٢، ١٩٧٩، ص٨٩ بتصرف

١٠ - المصدر السابق : ص٩

١١ - عبد الرحمن منيف : الكاتب والمنفى، دار الفكر الجديد، بيروت، ط١، ١٩٩٢، ص١٥٧ - ١٥٨.

١٢ - المصدر السابق : ص١٤٥.

١٣ - المصدر السابق نفسه : ص١٣٩ - ١٤٠ .

١٤ - المصدر السابق نفسه : ص٢٢٣ - ٢٢٤.

١٥ - المصدر السابق نفسه : ص١٤٤ بتصرف.

١٦ - المصدر السابق نفسه : ص١٤١ - ١٤٢ بتصرف.

١٧ - يحيى حقي : أنشودة للبساطة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧، ص٣٨.

١٨ - يحيى حقي : خطوات في النقد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٦، ص١٨٣ - ١٨٤ .

١٩ - يحيى حقي : «هموم ثقافية»، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٦، ص٩٦.

٢٠ - أنشودة للبساطة : ص١٣٤ بتصرف .

٢١ - يحيى حقي : « عشق الكلمة» إعداد فؤاد دوارة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧، ص٢٤٢.

٢٢ - أنشودة للبساطة : ص٣٨.

٢٣ - عشق الكلمة : ص٢٩٢.

٢٤ - المصدر السابق : ص٢٣.

٢٥ - خطوات في النقد : ص١٧٢ - ١٧٣ بتصرف.

٢٦ - المصدر السابق : ص٢٣٧.

٢٧ - أنشودة للبساطة : ص٢٣ بتصرف .

٢٨ - يحيى حقي : مدرسة المسرح ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص١٦٣ .

٢٩ - يحيى حقي : عطر الأحباب ، الشركة الشرقية للنشر ، بيروت ، ١٩٧١ ، ص٣٥ .

٣٠ - أنشودة للبساطة : ص٣١ .

٣١ - المصدر السابق : ص٦٥ .

* * *

ابـــداع

شـــعر

قصيدتان

عادل الشرقي

الوقوف بين ظاهر الأشياء وباطنها
(١)

الوقوف الأول

أضاعني
ثمّ أضاعَ نَفْسَهُ
وعندما بحثتُ عنهُ لم أجد
غير غريبٍ عابرٍ

(*) عادل الشرقي: أديب وشاعر من العراق. عضو المكتب التنفيذي في الاتحاد العام للأدباء والكتاب في العراق. سكرتير تحرير دار ثقافة الطفل العراقية.

يُشبِهُهُ
وعندما سألته
غادرَني مرتبكاً
وقال: لاأعرِفُهُ

* * *

(٢)

الوقوف الثاني

بيتُكِ من زجاجْ
بيتي من ورقْ
وعندها فاض عليكِ البحرُ
لم تأبهي بالغرقْ
لكنَّ بيتي ضاقَ بي
وضاقَ بيْ
وعندما لامسني
إحتَرقْ

* * *

(٣)

الوقوف الثالث

تبدّدَ الواضحُ والمخفيْ
هل هذهِ كفُّكَ

أم كفي؟
وهل تُرى النصفُ الذي
ينهضُ دونَ أرجلٍ
نصفُكَ
أم نصفي؟

* * *

(٤)
الوقوف الأخير

جلبَ المعلمُ لوحةً سوداءَ
خاليةً من الظلِّ
كتبَ المعلمُ تحتها:
من ذا يرى
رجلينِ زنجيينِ
يصطرعانِ
في الليل

* * *

حلـم

نَظَرتْ إليَّ فـذبتُ من نظراتِهـا
ورددتُ طَرفَ العين خَوفَ وشاتِها
وتبعتُها كانت تفيض بعطرها
ليفوح ذاك العطر من جنباتها
ودنوتُ كنت أخاف لون عيونها
ويخافُ وقعُ خطايَ من خطواتِها
وهممتُ أهمسُ فاستدار ضياؤها
نحوي وفاض السحرُ من وجناتها
وعلى ضفاف النهر كان لقاؤنا
فهمى السحابُ وذاب في كلماتها
قمرٌ إذا أبصرتَها لم تحتمل
صبراً وقد تُرديك من قَسَماتها
حدثتُها عني فأحْنَتْ رأسها
خجلاً وسال الحزنُ من نَبراتِها
قالت: وحقِّكَ أنتَ ما ذابت هوىً
روحي لغيركَ عبر كلَّ حياتِها
كانت تفتشُ عنك كلَّ زمانِها
ورأتْكَ في الأحلامِ في خلواتِها

فـــهـــتـــفتُ: بل اني رأيتُك هاهُنا
برؤاي تنتـــشـــرين في نفــحــاتِهــا
عـــيناكِ ذاتهـــمـــا وروحك لم تزل
تحكي سنيَّ صبــايَ في غــمــراتِهــا
مـــا زلتُ أذكـــرُ منكِ وهْجَ طفــولةٍ
لما أزل أغــفـــو على ســعَــفــاتِهــا
ولذا فـــحـــبُّك فيَّ ظلَّ يشـــدُّني
وسَـعَتْ بيَ النجـوى إلى غـاياتِهـا
حتى التـقـيتُك فـالتـقيتُ كـواكـباً
بل آيةً في الأرض من آياتِهـــــا
ضـحِكَتْ فـغـار الورد من وجناتِهـا
وانسابَ ضوءُ الشمسِ في ضحكاتِها
ومَـضَتْ بنا اللحظاتُ كنتُ مـحـدقـاً
فـيــهـا وأبحـرُ هائمـاً بصـفـاتِهـا
وطفـقتُ أركض في حـقـول بنفـسجٍ
لأتيــهَ مـثل الطفلِ في هضـبـاتِهـا
وغـفـوتُ فـوق الورد فـرط سـعـادتي
ورحلتُ كـالمجنونِ في همــســاتِهـا
ولَكَمْ تهـادى الطيـر يصــدح شـادياً
يُزجي تحـــيّـــتـــه لإيماءاتِهـــا

وتدلّت الأغصان تلثم شعرها
لتشمَّ عطر الورد من خصلاتها
وتجمّعت كالموج أسراب القطا
لتعانق الأزهار في رقصاتِها
ورأيت أشجاراً تقبِّل بعضها
بل كدت أسمع ملتقى قبلاتِها
وعنادلاً كانت تحلّق عالياً
لتبثّ أحلى اللحن في لحظاتِها
وإذا بديك الفجر يهتف صائحاً
ليُفزّ الأحلام من غفواتها
فأفزّ من نومي أعانق وحدتي
لأظلّ طول العمر رهن سُباتِها

* * *

ابــداع

خمسة ملاحق عن المكابدة

د. خالد محيي الدين البرادعي

الملحق -١-

لوْ أنَّ مَنْ أهْوى تَزورُ مقامي
جَسداً، وليْسَ خيالُها بِمنامي
لِتَكُفَّ عنّي غَيْبَها بِحُضورِها
وتَرُدَّ عَنْ جَمْراتِها أسقامي

(*) د. خالد محيي الدين البرادعي: شاعر وباحث من سورية وناقد. له زهاء خمسين كتاباً، آخرها «أوراق من هذا العصر».

وتَجُسُّ قَلْباً لَيْسَ في خفقانه
نَبْضُ القلوبِ
بلِ العذابُ الطَّامي

وهواجسٌ عنْها تدورُ ظميئةً
لمَواعدِ اللّقيا
. . . بدونِ كلامِ

ويزيدُها الصَّمْتُ العقيمُ مرارةً
حتّى احتْباسِ النُّطْقَ بالأحْلامِ
ستَرى إذنْ جَلَدَ الغَويِّ بعشقه
ومكوثَ صَبْوَته مع الآلامِ

أَوْ قدْ تَمَسُّ أمانياً ظَمأى
يَمُرُّ الكأسُ بَيْنَ شفاهِها
وضرامي

هذا جنُونُ العاشقينَ إذا ارْتوى
مِنْ ماءِ لَوْعتِهِمْ
على الأيّامِ

كَمْ قُلْتُ:

يا قَلْبُ الحياةُ قصيرةٌ
لا يستَعادُ جَميلُها بفِطامِ
فَتَجنَّبِ الأوهامَ
لا تَغْرقْ بها . .
وأشَرُّ عَيْشِ المَرْءِ في الأوهامِ

والعُمْرُ لَيْسَ مُسمَّراً خُطُواته .
لِتقولَ: زدْني
. . فالهناءُ أمامي

فاجتَزْتَ نُصْحي
والتَمَسْتَ يدَ الهوى
لتَذوبَ بَيْنَ شَهيَّةٍ وصِيامِ

لا مَنْ رَسَمْتَ قوامَها لانَتْ . . ولا
عادَ الزَّمانُ إليكَ بالأنعامِ

هل تَملكُ الجَلَدَ العظيمَ على الضَّنى
والعُمْرُ مُسْتَترٌ بخَطْوٍ دامِ؟

أمْ أنَّ عُمْرَكَ في يَدَيْكَ فُصولُهُ
شَكَّلْتَهُ في لَحْظةِ الإلْهامِ.

فالقَ الحياةَ إذنْ بكلِّ شرورِها
وكأنَّها وحشٌ بغيرِ لجامِ

الملحق -٢-

حَسبوكَ فيهمْ كوكباً دُرِّيّا
تمحو الظّلامَ مُحاوراً ونَجيّا

يا مَجدُ.. كمْ أحْبَبْتَهُمْ فحضَنْتَهُمْ
دونَ الشُّعوبِ تصادُماً أوْ وحْيا

ومَنحْتَهُمْ مفتاحَ داركَ في العلا
فتَخيَّلوكَ المَوْئلَ الأبديّا

فَبنوا.. وهم عَرَبُ البناءِ بحقْبةٍ
بِحِماكَ صرْحاً للْخلودِ عليّا

وأطَلْتَ مَكثَكَ بَيْنهمْ حتى انطوُوا
بظِلالِكَ العَطِراتِ حيّاً حيّا

فترهّلَتْ بهمُ العصورُ فأدْمَنوا
خَمْرَ التّرهُّلِ بُكْرةً وعَشيّا

فتميمُ تَدْعو والسُّيوفُ صديئةٌ
وهَوازنٌ تَلْطو لِتُسْقطَ طيّا

وقُرَيْشُ بينَ الرِّحلتَيْنِ غريبةٌ
تُهْذي الفراغَ حُداءها الأمويّا
وغدوْتَ عِبْئاً في التَّذكُّرِ والرُّؤى
وملأْتَ ذاكرةَ العروبةِ غيّا

وبكُلِّ حادثةٍ يرونَك شامخاً
فيهمْ . . فينْسوا عصرهُمْ مقصيّا

فاهْجُرْهُمُ الهجرَ الجميلَ لَعلَّهُمْ
يتلمّسونَ الموْقعَ المنْسيّا

فيرونَ منْبلَجَ الزّمانِ بمُقْبلٍ
لامُدْبرٍ بجُذوده يتَفيّا

❋ ❋ ❋

الملحق -٣-

لوْكانَ للزّمنِ النديِّ لِسانُ
يهْوى الحِوار . .

وخافقٌ وبَنانُ

أوْ عَيْنُ زرقاءَ اليمامة مُلْكَهُ
تَغْشى الذي ضنَّتْ به الأجفانُ

علّي أسائلهُ وإني وارثٌ
رايات أهْلي
أيُّ قوم كانوا؟
عصروا فعلَوا.. وانتموا فنما بِهِمْ
عَصرُ الفتوحِ..
وما أُهينَ رهانُ

وجَرَتْ كما شاؤوا رياحُ سُفينهمْ
واستبسلوا فتشاهقَ البنْيانُ

والكونُ واكبَ سيْرَهُمْ يومَ انْتَقى
أكبادَهمْ لنُزوله القُرآنُ

فلِمَ اصْطفيتَ ليوم بؤْسكَ يومَهمْ
فتناثروا.. وتخلْخَلَ الميزانُ

فحَرقْتَ ما صنَعوا
ومالَ بِناؤهُمْ

واجْتاحَهم منْ بأسكَ الطّوفانُ

وتكفكفَتْ أحزابُهمْ مَدحورةً
ولكلِّ حزبٍ رِعدةٌ الهتّانُ

ورَميتَهمْ بالضَّعفِ
حتى استُضعِفوا
والضّعفُ أقوى ما يرى الإنسانُ

أيكونُ معراجُ الفتُوحِ دُعابةً؟
ومجالَ سَيْرِ الفاتحين بَيانُ؟

قُلْ يا زمانُ إذا سُئلْتَ
لِغارقٍ
بجِراحِ أُمّتِه . . فأنتَ مُدانُ

هلْ مَركبُ التاريخِ دوّارٌ؟ وفي
عجلاتهِ يتَعقّلُ الدّورانُ؟

فيعودُ يوماً للشّهادة ذاهبٌ
ويغيبُ طاغيةٌ عتا . . وجبانُ؟

الملحق - ٤ -

هلْ كانَ عَصرُكَ للمُنَى مِصباحا؟
يُغْني الحياةَ ويوقظُ الأفراحا؟

أمْ جاءَ يُلْهِبُ للطَّوائفِ نزوةً
ولكلِّ طائفةٍ يُمَهِّدُ ساحا؟

أمْ عارضٌ
يَسْعى إلى قُرنائِهِ
مِنْ خنْجرٍ مَلأَ الوجودَ جراحا؟
أمْ كانَ طِلَسْماً وفي أوراقِهِ
نَصٌّ غريبٌ أعْجزَ الشرّاحا؟

وأراكَ في سعةِ الفراغِ مُحدِّقاً
أترى بهِ فَرَجاً هُناكَ مُتاحا؟

أمْ أنَّ معجزةً مُخبَّأةً بهِ؟
ستُحيلُ فَحْمةَ لَيْلِهِ أصْباحا؟

ومعي الخلاصُ
ألسْتَ تُبصرُ خنْجري؟
والقَهرُ يَملؤهُ عليَّ نواحا

وكتابُ حادية . . على إيقاعهِ
نبني الوجودَ . . وننشرُ الأرواحا

سنهدِّمُ البيتَ القديمَ لنرتقي
درجاً إلى صرحٍ جديدٍ لاحا

* * *

فتَبعتُهُ . .
والثلجُ يأكلُ لُمَّتي
والليلُ مُصطخِبٌ لِيَ الأشباحا

وتراكَمَتْ حولي السنونُ
فأثقلَتْ خطوي
وما نَسَجْتُ لَهُنَّ جناحا
وانحلَّ زخمي . .
فالتَفتُّ مُسائلاً
فرأيْتُ خِنجر صاحبي نوّاحا

وكأنَّهُ ضَلَّ الفريسةَ . .
فانثنى
نحوي ليَملأَ من دمي الأقداحا

وتهدَّم البيتُ القديمُ
ولم يزلْ
طللاً يُعانقُ غُربةً ورياحا

* * *

الملحق -٥-

لوْ أنَّ ذاكرتي كتابٌ يُطوى
أوْ دفترٌ.. وبه حكايا تُروى

وبه مآسي العُمرِ عبرَ سنينهُ
ما يُدهشُ الرائي وينْسى البلْوى

وعلى صحائفه فصولُ مَسيرها
منْ يوم ما رَسمتْ بدربي خطْوا

لَفَردتُها كالثوب ثُمَّ غَسلتُها
منْ كلِّ شائبة تُقيتُ الشكوى
ونَزعْتُ من صَفحاته أثقالَها
وتركْتُ فوق سطُورِهِ ما أهوى

قدْ أستريحُ منَ التذكُّرِ بعدَ أنْ

أمْحو الخطوطَ نشيجَها والشَّجوا

وأرى بياضاً لايمازجهُ سِوى
فرَحٍ يهِلُّ هُنَيْهَةً أو سَهْوا

فعذابُ ذاكرتي أشدُّ بوَطْئه
منْ مارجٍ في سَوْطِ نارٍ أهْوى

* * *

هلْ كلُّ ذاكرةٍ تعذّبُ ذاتَها؟
ببقاءِ ما يؤْذي ونزْعِ السَّلوى؟

وتَجرُّ نحوَ الخلف حاملَ وزْرِها
لتُريه ما في نارِه قدْ يُكْوى؟

يا بُؤْسَ ما خزَنَتَ إذنْ بجرارِها
عبرَ المسيرة منْ غُثاءٍ أحْوى

* * *

ابـــداع

قصــة

ســفر

محمد عبد الرحمن يونس

حزم حقائبه وودع أمه.. هبطت الأحزان على قلبه الصغير.. حزيناً راقب الموانىء والمطارات.. تمدد على الشاطىء.. راقب النجوم الأليفة.. ما وجد نجمة واحدة.. انطرح على الرمال.. رسم سفينة.. مدّ لها أشرعة.. شكّل امرأة.. وضع لها

«(*) محمد عبد الرحمن يونس: أديب وباحث من سورية. من مؤلفاته: الجنس والسلطة في ألف ليلة وليلة».

حاجبين خضراوين . . اجلسي أيتها المرأة على دفة هذه السفينة ، واحمليني معك واقذفيني حيث شئت . . لسعته حرارة الرمال . . طاف حوله نورس . . حلّق . . هبط . . حطّ أمامه . . نقر السفينة . . نتف الحاجبين . . قطّع أشرعة السفينة فامّحت . . راقبه النورس هازئاً وطار عالياً .

تهبط الأحزان على قلبه . . تهبط الجبال الرواسي . . هي ذي البنايات والسيارات والشوارع ونوادي الليل والراقصات تزحف شاهرة ألسنتها ، وثيابها المثقوبة . . تحاصره . . يدور يميناً وشمالاً . . وأين المنافذ ووجه البحر؟ . . أين السفينة التي تطفىء مواجعه القديمة؟ .

تحسس جيوبه . . شبه خاوية . . منذ أن ترعرع والخواء يحاصره . جاع مراراً . . عطش في كل أماسيه . . وما ارتوى يوماً . . لم يترك حلماً جميلاً إلا واستحضره ، لكن الليالي الموحشة لم تتركه ليكمل فرحه .

غازل زجاجة بيرة . . شهيّة عبقة أحاطته بفتنتها الصفراء الأخّاذة . . ابتعدي أيتها الزجاجة ، فأنا خاو . . ابتعدي وإلا سرقتك . . أطياف سوداء كابوسية هجمت عليه . . سجون وجدران وفجائع ، فانقبض قلبه وابتعد ، وبحركة بذيئة مدّت الزجاجة لسانها ، ثم بصقت عليه . . شيّعها . . أنا لست لك أيتها الأميرة .

- أيها الأحمق ، ولست لغيري أيضاً .

تخرّج في الجامعة . . هي ذي درجاته تثبت تفوقه ، وتدفعه لأن يكون الثاني على دفعته . وتقدّم :

سيدي مدير جامعة الحرية والتقدّم ، وكل الشعارات البلهاء الجوفاء والملوّنة . . لي الشرف أن أتقدّم بطلبي راجياً تعييني معيداً في جامعتكم الموقرة . . حيث أنني أحقق كل الشروط التي حددها اعلانكم . . فترتيبي الثاني على دفعتي . . وأنا من منبت طبقي معدم وبحاجة إلى مساعدة ، وجامعتكم العريقة منذ أن تشكّلت الأحقاب الجيولوجية الأولى ، وهي تدعو للمساواة . . وتقدير المتفوقين .

وقال مدير الجامعة: هذا الأحمق مازال يهذي بالوساوس والعدالة والمساواة، والحق. . سيفسد الطلبة إن عيّناه.

وقال مدير معهده: أنا أرفض تعيينه في معهدي.

وقال عضو آخر في لجنة القبول: طالما حددتم شروطاً تنطبق عليه كلها. . فلماذا ترفضونه؟

وقال مدير الجامعة الذي يعاديه طبقياً: وحق أولياء الله الطاهرين. . إن قبل هذا الأحمق في جامعتي، سأستقيل.

وقررت لجنة القبول الموقّرة عدم الموافقة على تعيينه، وعيّنت بدلاً منه زميلته مليكة، الجميلة جداً، والتي رسبت ثلاث سنوات في الجامعة، فنالت بجدارة وشرف آخر ترتيب في دفعته.

وشكا الأمر إلى معالي الوزير، لكنّ مولانا ما أراد أن يغضب عيني مليكة المشعتين ألقا ومشاريع استثمارية، ولا والدها العزيز في قومه ومضاربهم، ولا شهادات مدير الجامعة المتخمة عظمة وعلماً، وكان سعيداً بتحريفه لقوانين القبول، وغير هيّاب ولا وجل.

أحس بالجوع. . أيتها الشهادة الجامعية المليئة بالزخارف والنقوش والتفوق، وأختام مدراء وعمداء ورؤساء أقسام، لم يقرأوا كتاباً واحداً بعد حصولهم على الدكتوراه المزورة أو الفخرية، اطعميني سمكة، أو فخذ أوزة. . أو صحناً من الحساء، فالجوع يقتلني.

دارت الأختام والتواقيع على بعضها، وطوت ذيلها الأحمر، ودخلت تجاويف النقوش، فاستكان المدراء والعمداء لتواقيعهم المعقّدة التي تنم عن عظمتهم التاريخية، وشهاداتهم التي تطول الجبال الرواسي. . ورمقوه محتقرين هازئين: كل شهاداتك وجامعاتك إلى كعاب أحذيتنا. . وكل ماتعلّمته من قيم ومبادىء وشعارات برّاقة إلى أدراج مكاتبنا، ثم إلى سلال مهملاتنا.

رمق شهاداته الجامعية. . بانت زخارفها لامعة زاهية. . احتضنها. .

قبّلها بحنان . . سامحيني . . أنت تعاستي وعاري . . أنت ذلّي وفقري . . ثم قبّلها القبلة الأخيرة . . وقطّعها مزقاً مزقاً . . ورماها في وجه الريح والبحر وراقصات البلدة المتألّقات عراقة وأصالة .

* * *

إلى أول مكتب سفريات شاهده، طوى أحزانه واتجه . . هي الطائرات الجميلة المحلّقة عالياً، والتي عذّبته طويلاً . . كان بوده أن يعمل . . أي عمل كان . . لم يعد مهماً أكان وضيعاً أم رفيعاً، فالعمل شرف في كل شرائع الأمم والحضارات، وها هم يحثّون عليه في الاذاعة والتلفزيون، والصحف الموالية والمعارضة .

ثلاث سنوات مرّت بعد تخرّجه، والبطالة تهبط جراداً، يرعى أحلامه ليل نهار . . عشرات الطلبات تقدّم بها إلى دوائر رسمية وخاصة، وشركات مساهمة مغفلة وسماسرة وبنوك ونوادي واتحادات ومافيات وطنية وقومية وعالمية . كان الجواب واحداً في كل مرة : آسفون . . نعتذر . . لاشواغر لدينا .

الفراغ والمرارة وليالي الصقيع الموشومة حزناً أسود وكوابيس كانت تقصف كل نخيله، وتقطع كل بيارات والده الذي مات مدهوساً ذات أصيل بسيارة فورد سوداء ومنذ خمس سنوات . وهادئة ملتاعة يفتّها النوى والخوف والوحشة ظلّت الوالدة تبكيه طيلة هذه السنوات، وعندما تأكّدت أن الموت اعتاد الضحك على ذقون الفقراء، وتدليل الأغنياء، وإطالة أعمارهم، حتى يعمّروا الأرض ناطحات سحاب، ومراقص وملاهي، ومشاريع استثمارية، قررت أن تسلو، وتعتبر هذا الابن بديلاً عن الأب المغدور ، وها هي الضربة الثانية موجعة تدمي قلبها الجريح .

- أتسافر . . غير معقول . . أيها الجاحد . . كيف تتركني ولمن؟ . . أنت ولدي الوحيد . . وأنا المقطوعة من شجرة . . ألا يكفي أن والدك ذهب . . أما كان أفضل لو أنه أخذني معه .

- آتيك كل سنة . . أعمل . . أكسب مالاً وأعود . . أعدك بذلك . . سأغسل فقرك الأسود . . سأبدل هذا الزمان الخنزيري . . لن أكون سيداً في قومي وعشيرتي إن بقيت فقيراً .

- ولن تكون سيداً في بلاد الغربة الضيقة كسمّ الخياط أيها الأحمق . . ضع عقلك برأسك أو في قدمك، لافرق وقرّر . . أنا أمك . . أظللك بدمي ودمعي . . مستعدة أن أمسح البلاط، فأنا لاأريد مالا ولا جاهاً . . ان ذهبت ستقتلني .

- سأذهب . . وربّ الفقراء والحمقى والمعتوهين سأذهب .

- لارافقتك السلامة . . غضبي عليك إلى يوم القيامة .

وتماسك وبكى وانهار . . دعيني أقبّلك أيتها العزيزة . . كلليني بالدعاء والرحمة . . قبلة واحدة أخيرة .

- لن تمسّني أيها العاق .

وتأبّط جواز سفره المزوّر . . ودخل مكتب سفريات الشرق . . هنا النساء تتألّق، وتقطر عطوراً ورقصاً ومطارات ورشاوى وهدايا . . ومواعيد عشق مع الطائرات والنوارس والقباطنة ورجال الأعمال . قابلته شابة . . ساعداها العاريان يلمعان شهيين على مكتبها الوثير . . يقفز نهداها ألقين طافحين بحليب التذاكر والطائرات .

جلس مكسوراً مضطرباً . . قدم جواز سفره . . دعا ربه ألف مرة حتى لاتكتشف سرّه .

- من فضلك مدموزيل . . تذكرة شباب إلى الدار البيضاء .

رفعت رأسها، وبعجرفة جمعت شعرها المتداعي، وألقته خلف ظهرها، ووضعت سيجارتها . . وهادئة أخذت جواز السفر، وتذكّر نساء الأباطرة اللاتي قرأ عنهن في الروايات والتاريخ . . هي ذي المرأة تمزّق حجب التاريخ وتتربع عرش المكاتب والمطارات .

وجيداً تأمّلت الصورة، وثقبت مكامن خوفه . تماسك . . قطّب

حاجبيه . . هجم وحش الفقر والصراعات الطبقية في أعماقه . . استعاد وعيه . . كان مستعداً أن يضربها، ويبصق في وجهها . . ويمسكها، من شعرها الجميل الملون، وينتفه شعرة شعرة . . أحس أنها عدوه الطبقي والتاريخي الذي شحنوه ضده عندما كان طالباً في مراحله الأولى .

يا لله . . يا للايديولوجيا الرثة التي لم يستطع التخلص منها، لافي الحياة، ولافي الجامعة ولااللحظة .

ولعن الايديولوجيا وكل الايديولوجيين الذين لم يورثوه إلا الفقر وضيق الأفق . ابتعد أيها الوحش الايديولوجي قليلاً . . أخمد اللحظة أرجوك . . إن استيقظت فأنت الخاسر . . ستدوسك هذه الشقراء المتفخة من أطرافها وقاراتها وشواطئها . . وما ابتعد . . كان قد تعوّد في سفراته السابقة أن يلتقي بوجوه نساء تطفح بشراً وابتسامات هادئة أليفة . . ولعن في سرّه هذه الموظّفة الطافحة بالخمور والحشيش والملابس الفاخرة المستوردة . . لماذا لاتكون موظّفات الشركات لطيفات . . ما ضرّها لو استنفرت انسانيتها قليلاً، وعاملته بذوق ولباقة . . ودّ لو يبصق . . غراب أسود بدأ ينخر خلايا دماغه . . ألا يكفي أن هذه المكاتب الخاصة تسرق البلد، بكل فتوحاته وأرزاقه وخيراته؟ . . واستشاط خياله الايديولوجي والطبقي . . واستشاط كبته التاريخي المزمن، وثقب تلال الجسد المكوّمة سنابل وبلحاً شهياً، وشكّ في أن هذه النوعية من النساء الأسطوريات لايهمّها من مآسي هذا العالم، وظواهره الطبقية والتاريخية، الا أن تمنح نفسها سخيّة معطاءة لمن يدفع أكثر . . فلا هموم ولا أحزان ولافقر . . ولاايديولوجيا، ولاالتزام بزوج مطعون . . هذه النساء الجميلات يكفيها أن تثرثر، وشرف للمدن والمكاتب أن نالت احتضانها، وسمعت ثرثراتها، وشرف للناس أن أطلت عليهم بطلعتها البهيّة، وللمقاولين ورجال الأعمال إن هي ابتسمت إليهم .

قدّمت له جواز سفره وتذكرة الطائرة . . حمد الله وأثنى عليه . . وتأكد أن هاته النسوة البلهاوات الملوّنات، لايمكن أن تكتشف التزوير،

واطمأن إلى أن ضباط المطارات العظام لن يكتشفوا هذا التزوير، طالما أن سيداتهم الأرستقراطيات لم يكتشفنه.

خلايا دماغه عربدت فرحاً ورقصاً، واستُحضرت كل خمور العالم، وبدأت تتخيّل الأجداد العظام، وهم يكرعون الخمرة حالمين محلّقين، وجواريهم وراقصاتهم، وهن يلتوين بغنج ودلال، وتمنّى لو أن الزمان يعود، لتعود قطعان الجواري والاماء، وليغني الناس بفرح وحرية كما كانوا يفعلون سابقاً في عكاظ والمربد والبصرة.

شكرها بعمق.. لم تنطق كلمة واحدة.. خرج.. شيعته بازدراء.. لتحتقره ألف مرة.. اذهبي أيتها الخرقاء إلى الجحيم.. ماذا يهمني من أصباغك وعطورك وتلال جسدك طالما أن بطاقة الطائرة صارت معي..

ووثب خياله الايديولوجي.. أنت العدو التاريخي للثورة.. أنت البقية الباقية من ذيول الاستعمار.. أنت النتيجة الحتمية للثورات المجهضة المداسة بالنياشين والأحذية. وداس أذناب هذا الوحش.. آه أيها اللعين.. اسكت قليلاً.. مت الآن.. بل مت وإلى الأبد.. أنت شر شقائي الأبدي. ودعا الله أن تموت كل الأيديولوجيات.. أو أن تزول تدريجياً.. وتمنى لو أن الله يقذفه إلى منصب أكاديمي كبير.. عندها سيلغي تدريس كل أشكال الايديولوجيا، وسيعاقب بالسجن والأشغال الشاقة كل من يدعو إلى فرزها الطبقي والمعرفي.. وسيعلن في الصحف موت الايديولوجيا.. وسيقوم على توعية الأجيال الشابة، وفتح عقولهم وقلوبهم، وشحنها ضد الايديولوجيا، باعتبارها بؤساً ومرضاً ولوثات هائجة كل أشكال العقل والمنطق، وسيعلن تدريس النظريات الغربية الحديثة التي تقوم على العقل أولاً وآخراً.. العقل وليس إلا العقل.

وسيسافر فيما بعد ويتجول كثيراً ويرى مدناً.. ونساء وخمارات، وبطالة وجوعاً، وغربة راعفة مجنونة.. ولن يموت الوحش الايديولوجي الكامن في أعماقه، أو يستكين.

جواز سفره وبطاقة طائرته أغلى شيء في هذا العالم. . هما العالم كله. . هما الروح والجسد وكل المنى الجميلة. . لو فقد بطاقة طائرته لسقط مطعوناً بألف سكتة قلبية أو شلل دماغي. خبّأ البطاقة وجواز السفر في شغاف قلبه، فزقزق القلب فرحاً، وشكر الله، وبالرغم من أنه لم يكن من المدمنين على الصلاة وطقوسها إلا أنه قرر أن يصلي، فدخل جامع باب الواد، وظل يركع ويسجد طويلاً، فأتاه شيخ الجامع:

كفاك يا ولدي. . أرهقت نفسك. . مرضاة الله لاتأتي بطول الركوع والسجود. . بل بالنية الصافية ومحبّة الله الخالصة التي لاتشوبها منفعة أو زلفى.

شيّع الجامع. . ودلف شارع ابن تومرت. . كم يبدو هذا الشارع أليفاً. . شارع النساء الجميلات المعطرات بأفخر عطور العالم. . شارع الثياب الملوّنة والسوق السوداء والبيضاء. . هنا تجد كل ما لذّ وطاب. . وكل حلال وحرام. . هنا نساء التاريخ والأباطرة كلهم. . هنا أشهى تمور العالم. . والخمر الفاخر بنجومه العشرة، والذي يصدّر إلى كل أنحاء العالم. . والثراء مكللاً متوّجاً بالتيجان والأبهة. . والفقر مداساً وجرثومة خبيثة تفتك بخلايا الروح والجسد.

كانت المدينة تقيم طقوسها. . البيع والشراء. . تجار الأندلس، وبني أمية والعباس ووهران ومراكش. . تيجان القادة التاريخيين. . قلائد نساء الأباطرة والبربر. . سيوف التاريخ المثلومة. . لبن العصفور والمرأة. . كل مالذّ وطاب. . نحن التجار العباقرة. . دائماً في خدمة الاقتصاد ورفاهية المجتمع وتحضير الأمة. وكان الناس منهمكين بهذا الكرنفال السحري. . يروحون ويجيئون لاهثين. . قلما يلتفتون إلى بعضهم، وقلّما يسلّمون على بعضهم، وإن سلّموا يكون السلام سريعاً ومقتضباً وذئبياً يفتقد إلى أية حميمية أو صدق.

وقف أمام البريد المركزي. . فتح صدره. . أحس أنه مخنوق. .

افترش جريدة وجلس عليها . . هبط عليه كابوس الحزن ثانية ، فنسي فرحه ببطاقة طائرته وجواز سفره . . أما من دواء ناجع يوقف بحار أحزانه؟

مر طيف والده مسلّماً . . أيها الحبيب . . النجمة . . الشراع الغائب أبداً . . تعال اجلس قليلاً بجواري . . وتأمّل مدينة ربي الغارقة أبداً بحمّى البيع والشراء ، المكتوية بلوثات الحقد الطبقي والعنصري والطائفي ، والمزابل وفنادق ومطاعم العشرين نجمة وراقصة .

ولوّح له والده : كم أنا سعيد بخروجي من هذه المدينة يا ولدي .

– أيها العزيز . . انظر كم السيارات جميلة وفارهة . . وكم النساء شهيّات مشعّات ببلح بسكرة وتمنراست(*)!

– كل نساء مدنك هذه لايعادلن قلامة حورية من حوريات الجنّة .

– غير معقول . . أ أنت في الجنة يا والدي؟ .

– ولماذا لاأكون في الجنة أيها الأحمق العاق؟ .

– وهل قبلك الباري؟

– ولماذا لايقبلني؟

– فقير مثلك مهزوم ، لم يرث ولم يورث إلا الفقر وزوجة بائسة ، وولداً مطعوناً بخناق الايديولوجيا ، كيف سيقبله الباري؟ . . أنا لاأصدّق .

– استودعك الله أيها الجاهل . . لن تستطيع أن تعرف مكانة وقدر والدك عند ربه .

– بالله عليك قل لربك الكريم أن يقبض روحي الموطوءة بأقدام العظماء والتجار والراقصات ، أو يستبدل فقري ، ويزيدني مكانة عند أشراف وسادة قومي ، أنا تعب يا والدي . . أموت كل يوم . . خلصني يرحمك الله ، ويزدك ألف حورية وكاعب وبكر . وألف قصر من قصوره .

– أنا لاأستطيع مساعدتك . . ولد شغلته الدنيا والنساء ، ونسي ربّه لن يخلّصه الله . . أدعو لك بالهداية والتقوى .

(*) أسماء مدن . جزائرية .

ورفرف طيف والده، وحلّق عالياً، وراقبه حزيناً. هنيئاً لك أيها العزيز بحوريات الجنة، حيث لاحيض ولاطمث، ولافقر، ولاتجار ولاسادة.

دخل البريد.. قابله موظّف يقبع خانعاً تحت بذلة زرقاء قاتمة.. مدّ يده.. ناوله ورقة برقية.. ملأها ومضى عليها.. ودفعها للموظف. أعادها الموظّف غاضباً.

- اكتبها بالفرنسية أو الانكليزية.. هناك لايستقبلونها إن لم تكن مكتوبة بإحدى اللغتين.

- ألسنا عرباً.. لماذا الفرنسية.. ألسنا من بطون نجد ونزار وقحطان وعدنان.. وكل السلالات العربية المقدّسة؟.

- بركة تمسخير.. يرحم باباك.. دين باباها هادي العربية.. باغي تصدعني(*).

كتب: أيتها العزيزة الجميلة.. سأصل إليك غداً.. أرجو أن تنتظريني بالمطار.. قبلاتي السريعة.

صديقك المخلص دهناش الطفشان.

وأعاد البرقية إلى الموظف. أرجع له وصل الاستلام.. دقق فيه جيداً. أحسّ أنه ضاعف أجرة البرقية وعندما سأله: كم أجرة الكلمة؟ واقترح عليه أن يراجع حساباته استشاط الرجل غيظاً.. واكفهرّت بدلته الداكنة، وصرخ شاتماً: دين باباها هادي خدمة.. واش هادي القوادة.. راك تشك بيّ.. واش ماكانش الأمانة.. احتشم شوية(**).

فاعتذر منه وطلب السماح: راني خاطي.. يرحم باباك اسمح لي.. هات رأسك الطاهر لأقبّله.. أنت الأمين النزيه، وأنا الشكاك اللئيم.. السماح يا خويا السماح.

(*) يكفي سخرية.. يرحم أباك.. عربية لاتساوي شيئاً.. هل تريد أن تسبب لي الصداع. من الدارجة.

(**) لعنة الله على والدهذه الوظيفة.. ما هذه المهزلة.. أنت تشك بي.. الا يوجد أمانة.. عيب.. اخجل قليلاً. من الدارجة.

وخرج مذعوراً . . ولم يصدّق كيف نجا . . وحمد الله وأثنى عليه . . وتأكد أنه لو لم يطل الصلاة في مسجد باب الواد . لداسه هذا الموظف بأحذيته الطاهرة شر دوس . وخرج، وهبط إلى شارع ديدوش مراد . كانت دور السينما تشتعل مبتهجة تحت أضواء النيون التي وضعت فوق الصور شبه العارية الملوّنة، وكانت دعاية الفلم الأمريكي، تتلألأ: دمّر . . احرق . . لتحصل على امرأة كالشهد وحفنة من الدولارات . . إنه فلم الموسم . . أضخم انتاج سينمائي عرفته هوليود في تاريخ السينما . . لاتدعوا الفرصة تفتكم .

قطع شارع ديدوش مراد وانحرف يساراً إلى شارع محمد الخامس، رأى مطعم «وهران سنترال» . . هي رائحة الكسكسي الشهية . . أفخر أكلة شعبية تعرفها البلاد طولاً وعرضاً، وتحبها أباً عن جد . . طلب صحناً من الكسكسي وآخر من شوربة العدس . . وبشهية أكل . . ولم يستطع أن يعرف فيما كان طازجاً أم قديماً . . وفي المساء هبط عليه الصداع، وتقيّأ كل ماأكله . . ولعن النساء في البليدة وحجوط وباب الواد(*)، لأنهن يغششن الكسكسي، ويبعنه قبل أن يفتلنه، ويعرضنه لأشعة الشمس جيداً .

المساء هادىء شفيف . . . سكينة تهبط على الروح والجسد . . حمى البيع والشراء تهدأ قليلاً بعد أن أُتْخِم التجار، وأقسموا بالله الايمان الغلاظ كذباً وبهتاناً، وغشّوا في بضاعتهم، وربحوا أرباحاً مضاعفة . . السكارى يتمايلون، بعد أن بردّت البيرة المثلّجة والباستيس أعصابهم المتوفّزة . فبدوا أكثر رقة وهم يقذفون مؤخرات النساء وصدورهن بالغزل الحزين المنكسر الذي اعتادت عليه هاته النسوة، فألفنه وأحببنه . . المراهقون يتكدّسون أمام دور السينما . . والنساء الفاتنات بقاماتهن الممشوقة كنخيل الأوراس يتبخترن . . وقد أقسمن جازمات إنهن أنضر وأشهى نساء المعمورة طراً .

(*) أسماء مدن وأحياء سكنية . في الجزائر .

أصحاب سيارات الرينو والبيجو الحديثة جداً، والمستوردة من باريس ومرسيليا، يرابطون مزهوين بسياراتهم عند مفترق الزنقات والمنعطفات.. ويعتقدون بأن شباكهم ستمتلىء بالمزيانات العامرات بالشهوة والألق.

شاهد سيدة جميلة تخرج من ملهى «جبل طارق».. كانت تهتز بثقة وعظمة.. وتأكد أن الرأس الجميل معتمر الآن بأطياف وتوهجات الخمرة.. كان ثوبها الأخضر القصير ينفرج من مؤخرته عن شقّ طولي.. يبين من تحته سهوب خضراء، ترعى فيها إبل وحمر وحشية شموص.. وبالرغم من أنه كان يعرف نفسه وقدراته.. وأنه أغبى رجل على هذه الأرض في اصطياد النساء واستهوائهن، فحسّه الايديولوجي المتشنج دائماً كان منفّراً لكل امرأة، تقترب منه، أو تفكّر به عشيقاً أو زوجاً، فقد قرر أن يتبعها.. كانت سريعة.. وكان أسرع منها.. وعند سينما الهقار اصفرّ لونه، وازدادت ضربات قلبه.. وأحس أن الأرض تنشق وتبتلعه.. وهمد كل صراخه الثوري، وهو يهتف عالياً في المظاهرات والاضرابات منادياً باعلاء راية الحق والخير والفضيلة، والغاء التفاوت الطبقي، وأحسّ بدونية تطمسه في وحول الحرّاش(*) ومستنقعاتها العطنة، فاضطرب وتلعثم، وخانته كل اللغات وكل الإشارات، وتأكد أن أي تلميذ في مراحله الأولى يتقن استخدام اللغة أكثر منه. وأحست به المرأة، فتوقف. وقالت:

- واش بيك.. راك تبع بيّ.. واش تبغي.. واقيلا ماعندكش ماتهدر(**).

- مدام.. من فضلك دقيقة واحدة.

مشيا.. كانت رائحة عبقة تقطر شهية منها.. عطور وكحول وغربة وحرمان، وكل الاحباطات التاريخية المزمنة هاجت في خلاياه. تحدثّا.

- لاتعذّب نفسك.. أريد ألفي دينار لليلة الواحدة.

* حي سكني.

** ماذا بك.. لماذا تتبعني.. ماذا تريد.. ربما لاتستطيع الكلام.

- لكن هذا كثير يا مدام.

- وماذا تفعل الألفان؟ إنها لاتشتري فستاناً.

عجباً.. ماذا تفعل الألفان عند هذه الحسناء الملوّنة؟.. وتحسس تذكرة طائرته التي تساوي العالم كله..

إنها تساوي ألفين ومئتي دينار.. أمعقول أن تكون هذه البطاقة الرائعة.. الحلم الأبدي.. لاتساوي إلا ليلة واحدة مع هذه المرأة؟.

وقالت المرأة: بع البطاقة واتبعني.

- واللات والعزى، وكل أصنام العرب وآلهتهم القديمة والحديثة لو وهبوني كل نساء المعمورة، وربع حوريات الجنة، لما بعت بطاقة سفري.

تركها معتذراً.. ابتعدت عنه.. وشامخة هادئة دخلت مقهى اللوتس.. أجمل مقاهي المعمورة، الغاص بطالبي الجنس والحشيش والمخبرين واللاجئين السياسيين.

المساء طويل.. الليل طويل.. غبش اسود يستوطن قلبه.. خنازير بريّة تنهب زروعه.. طيف والدته ينهره موبّخاً.. تتمزّق أشرعته.. لا أب.. لا أم.. لا أخ.. لاحبيبة ولا زوجة.. لا كفن يظلله.. لا عشيرة ولاقبيلة يحتمي بأفخاذها وبطونها.. مطروداً حزيناً من رحمة ناسه وتاريخه.. ويبكي وتاه في الشوارع.. وسيظل يتوه إلى أن يبدل الله هذه الأزمنة بأزمنة جديدة. الليل طويل، والشوارع تغصّ بالشبق الأنثوي التائه في الحانات والمراقص ودور السينما، والوحشة تضغط أضلاعه.. ولم يحن النوم.

وقف في الطابور أما سينما دنيازاد.. كانت دعاية الفلم تؤكّد أنه مثير.. ويشدّ الأعصاب والنفوس لساعتين متواصلتين.. وفوجيء.. إنه من أرخص الأفلام التي شاهدها، فكل أحداثه لاتتجاوز بعض المغامرات العاطفية لامرأة منتفخة انتفاخاً قبيحاً مع رجل أعمال متورّط في تهريب عملات ومخدّرات، وخادمات من الفلبين. وأمام صفير الناس واعجابهم بهذا الفلم الأسطوري.. أحسّ بالتقيّؤ من كل النساء، وخرج.

كانت الثانية عشرة . . توجّه إلى فندق النخيل، ودخل حجرته المشتركة مع شابين طافشين. كان الأول مسافراً إلى السعودية ليكمل نصف دينه ويؤدي العمرة. . وكان الآخر طافشاً إلى اليمن السعيد، حيث السعادة الأسطورية وصروح بلقيس، والنساء المبرقعات المكللات بتيجان سبأ ومأرب وعدن والمعلا وحضرموت. وغفا واستسلم، وهجمت عليه الأحلام شفيفة من واق الواق، والجزر البعيدة النائية. . واستيقظ ليكتشف أن كل أحلامه سراب أبدي.

عند سلم الطائرة وقفت المضيفة الشابة توزّع الابتسامات المكللة بالأشعة الحمراء والزرقاء. . وكانت تعرف أنها تبتسم بخبث لهؤلاء المسافرين. . فشركة الطيران العريقة علّمتها أن تكون دمية جميلة ملوّنة، حتى يثق الزبائن المغفّلون بشرف أصول هذه الشركة وعراقتها التقليدية.

وجلس في المؤخرة. . ومن زجاج النافذة راقب المدينة وهي تبتعد بملاهيها وبناياتها البيضاء الشاهقة وآخر ما شاهده المجمع المركزي الحكومي، وهو يشيّع بأطياف دعايته الجميلة المتوهجة: «ونستون الكمال في المتعة. . ونستون كنج سايز الذوق الرفيع. . ونستون للرجل العصري. . ونستون النكهة الفاخرة».

أمامه شابة عربية سمراء تقرأ. . ودّ التحدث إليها ماحياً ضباباً حزيناً غطاه. . لكنها قابلته بكلمات موجزة فيها كثير من العجرفة والتأنيب. اعتذر مبتسماً. . جحظت عيناها. . انفجر فيهما قرف من الكلام والحديث والاعتذار. . وتذكر المرأة التي طلبت منه ألفي دينار، والتي كانت لطيفة وهي تساومه. . أشعل سيجارة «طارق». . ومن على زجاج النافذة أخذ يراقب الأراضي البور الشاسعة. . وهي ترقد كسلى. . يعلوها خنازير وجثث ميتة. . وأنهار عطنة. . دغدغته الأحلام، فحضرت البحار والرمال وأمه، وسلال القمامة المنتفخة بالنساء وكتب الايديولوجيا. . وأصوات جياد أحصنة لاينقطع صهيلها، وأقامت كرنفالاً في شاشات ذاكرته. . فغفا. أيقظته المضيفة. . اربط حزامك.

سيداتي سادتي.. نرجو ربط الأحزمة والامتناع عن التدخين.. سنهبط في مطار (كازابلانكا) بعد دقائق قليلة.

اصطف مع الناس.. طابور طويل.. صراخ أطفال.. همهمات نساء تنضح تعباً وسفراً وخوفاً.. أصوات رجال الشرطة وهم ينعقون شاتمين الناس والطائرات، والركاب الحمير الذين لايعرفون قيمة النظام.. والأمهات الغبيات اللواتي أنجبنهم.

ملأ بطاقة الدخول الحمراء، وقدّمها للديك المنفوش وراء الحاجز، فرمقه بقسوة.. وصاح عليه، وهو يقطّع البطاقة مزقاً، ويقذفها بوجهه.

– عمّر الكارتة بالرومية.. ما تعرفش الرومية؟.. عربية تع شكبي.. عرب خماج(*).

كانت صالة المطار غاصّة بالنساء اللواتي يودّعن أزواجهن، ويستقبلنهم، مكللات بالفرح، مبتهجات بجيوبهم المتفخة بما لذّ وطاب.. تأمل الوجوه.. ما بان طيف صديقته.. توجّه إلى إذاعة المطار.. وناداها باسمها مرآت.. وانتظر ساعتين وما بانت.. وسيظل يفتش عنها في الشوارع والحانات والجامعات لسنوات طويلة، وعندما يجدها ستتنكر له تماماً وتسخر منه، وتقول له: لم أعرف شخصاً باسمك طيلة حياتي.

ركب الحافلة الحمراء.. هي ذي كازابلانكا تتفتح وردة بيضاء.. هو ذا البحر يحاصرها.. هي ذي المراقص والخمارات، و بائعو الهيروين.. هي ذي المقبرة التي تطوي عظماء شفشاون، وجنود ابن تاشفين.

توقفت الحافلة في ساحة الشهداء.. تائهاً هبط.. طوابير كثيرة تصطف أمام مواقف التاكسي والحافلات.. ولاحت له كل المدن العربية السوداء بغبائها وطوابيرها وتخلّف مرورها وساحاتها.. لافرق بينها.. هنا كل ما خلق ربي من فوضى وأمراض ومتسولين.. ورشاوى ومحتالين

(*) من الدارجة: املأ البطاقة بالفرنسية.. ألا تعرف الفرنسية.. لغة عربية لاتساوي شيئاً.. عرب متخلّفون.

ونصابين . . ورجال شرطة فاسدين وجهلة . . ومتسلطين لا همّ لهم إلا دبّ الذعر في نفوس مواطنيهم واحتقارهم والتجسس عليهم . . و جامعات بليدة تخرّج الآلاف، وتقذفهم عراة كما جاؤوا. وهبطت سحابة ثقيلة كثيبة . . ولفّت المدينة، وأمطرت قلبه الصغير بالرماح والمدى، والقلق الوحشي، بينما كانت نساء فارعات يتلفّعن بجلابيب سوداء ومزركشة، ورجال يصوّبون عليهن بعيون ثاقبة مسعورة . . وصفارات رجال بوليس تملأ الفضاء زاعقة على الذين كانوا يخالفون الاشارات الضوئية . شباب متسكعون يغمزون بعيونهم للغرباء والسياح : باغي حاجة يا شريف . . باغي تبدل الدراهم ديالك . . باغي الكيف . . كل اش كاين . . وما كاين حتى مشكل(*) .

* * *

(*) هل تريد شيئاً يا سيدي؟ . . هل تريد تبديل نقودك؟ . . هل تريد حشيشاً؟ . . كل شيء موجود . . ولا يوجد حتى مشكلة . من الدارجة .

ابــداع

المصنـف (١١٤)

سحبان قدري العمر

لفت انتباه معتز، إعلان لمؤسسة فنية كبرى، تقدم رواتب مغرية، تحتاج الى خبرة أمثاله، تُجدّد نشاطه وحيويته، وتريحه من روتين عمله، في مستنقع وظيفته الراكد ....

قابل المدير، وضع بين يديه شهادات خبرته، التي قلّ من يحملها، والتي ستطور بالتأكيد أسلوب العمل في المؤسسة...

(*) سحبان قدري العمر: أديب وقاص من سورية. ينشر قصصه في الدوريات المحلية والعربية.

- سندرس ملفك، ونسأل عنك، وبعد اسبوع على الأكثر، ستسمع خبراً منا . . . وبإذن الله سيكون سارا . . .

عقب معتز :

- مادح نفسه إبليس . . . ولكن، كي تتأكدوا من خبرتي ونزاهتي وتفانيّ في عملي . . . فانني ألتمس منكم، أن تسألوا عني العلامة الدكتور خالد، الذي تقاعد مؤخراً، وتسمعوا شهادته . . . فقد كنت مديرا لمكتبه، ألازمه كظله لعقدين من الزمن . . .

- أجل . . أجل . . انه من زملائي الاعزاء، لقد درسنا معا في «كامبردج». شهادته بألف شهادة . . .

طال انتظار معتز، وسال الاستغراب من حناياه، اذ لم يتصل به أحد . . . لسعته تساؤلات؛ حشرجت في حنجرته، كادت تمنع شهيقه وزفيره، عندما اعتذر مدير المؤسسة عن مقابلته مرات ومرات، متذرعا بأعذار واهية. كدَّه عرق التشكك، وأخيرا اهتبل الفرصة ودخل عليه دون إذن مسبق . . .

نظر إليه المدير بترفع من طرف خفي، قابله بجفاء وقلة اكتراث . . . ثارت أعصاب معتز، احتبس بين شفتيه جملة قاسية، ثم التمس له العذر، ففترة التأسيس عامرة بالمشاغل والمشاكل، ولربما نسيه في زحمة العمل.

- أنا معتز!!

- أعرف ذلك!!.

تشاغل عنه، أخذ يقلب بنزق أوراقا ملقاة أمامه، ليست بذات قيمة، لم يرفع عينيه، طال صمته، توتر معتز من جديد . . .

تنحنح، ثم سأل، وقد كادت تسقط آماله الكبيرة التي علقها على تلك الوظيفة في هاوية سحيقة :

- هل . . . توصلتم الى قرار بشأني؟!

- ليس بالضبط، الميزانية لا تسمح بتعيين أحد في الوقت الراهن . . ربما بعد عام أو عامين.

ذهل، صعق، تلفع بالإحباط والخيبة المرّة، شعر أن لعابه قد مزج بتراب سد حلقه. «كانوا مستعجلين، أسبوع على الأكثر، ماذا جرى لهم» . . . ضبط أعصابه، امتص لعابه الدبق، حاول أن يتكلم بصوت هادئ، فلم يطاوعه لسانه، تلعثم، لملم ماتبقى من شجاعته، رمى آخر سهم أمل في جعبته:

- يظهر أنكم نسيتم أن تسألوا صديقكم العزيز، معلمي السابق!!

- لقد سألناه!!

- لم تقتنعوا برأيه!!

- على العكس تماما، لقد كان موضوعيا حصيفا، وضع الأمور في نصابها . . أتود أن تسمع ماقاله:

أجاب بلهفة:

- أجل . . أجل . .

لقد قال بالحرف الواحد:

- صحيح أن معتز كان موظفاً عندي، إلا أنني لا أتبناه، ولا أتبنى غيره، القضية قضية مبدأ ومسؤولية . . . مبدأي في الحياة: كره مزمن للواسطة والمحسوبية . . . لا أقبل أن يستزلمني فلان، أو يحسب عليّ علانٌ. وبعد، فمن يطلب واسطة أو تزكية، فهو غير كفء حتماً!!

* * *

معتز كان يعتبر الدكتور خالد، مدرسة في الادارة، مبدعاً في اختصاصه الفني الى أبعد الحدود . . . وكانا يحملان المؤهل العلمي نفسه. أثبت معتز أنه تلميذ نجيب، تفوق في أحايين غير قليلة على معلمه . . . كان مستودع أسراره وأرشيفها وخازنها الضنين، لا يبوح بأي حرف منها إلى أيّ مخلوق إنسي أو جني . . . لو تسنى لمعتز أن يسوِّد مئات الصفحات، التي تؤرخ للعروة الوثقى التي جمعتهما في الأفراح والأتراح، وفي المزالق والمهالك، لظل يكتب ذكريات لسنين طويلة، دون أن يفيها بعض حقها . . .

توطدت علاقتهما، وأضحت حميمة للغاية، إثر حادثة مهمة، تعتبر مفصلاً في حياتهما الوظيفية، كانا فيها ظهراً وغطاء لبعضهما . . . كلّف الدكتور خالد بمشروع اقتصادي حيوي بمئات الملايين وأضحى المسؤول الأول عنه . . . وكانت علاقته تتوطد مع عدد من كبار العاملين في المشروع بمقدار ما يقدمه لهم .

لم يتصور يوما أن يشيروا إليه بإصبع الإتهام، أو يدان أمامهم . . . . فودّهم مضمون، لقاء خدمات جليلة ،يومية . . .

ترأس يوما اجتماعا دورياً، ضمهم جميعاً. لتقييم ما أُنجز من مراحل المشروع، واستشراف آفاقه المستقبلية، ففوجئ سيادته منذ البداية بالهمز واللمز والتلميح إلى سوء الإدارة والإهمال، والتقصير في الإنجاز، ولغط عن صفقات مشبوهة . . .

تطلع في الوجوه ببلاهة، فأُرتجَ عليه وطاش صوابه، وانتحرت خيلاؤه وطاووسيته، وغادره يقينه متسللاً كحرام. سحّ العرق ساخنا من جبينه، ارتجّت أوصاله، تَمَلّت قدماه وتراخت ساقاه، لفّه صداع حاد، تشققت أنفاسه حائرة، وهو المحدِّث المفوه، المعروف بسلاسة الحديث وذرابة اللسان، والعبقري الفذ المنافح . . . .

صمت طويلاً، يحاول استعادة توازنه، ويرسم ضحكة مصطنعة على شفتيه، لم يلبث بعدها أن اعترف بلهجة غير واثقة :

- نعم هناك أخطاء قد وقعت، ومن يعمل يخطئُ ويصيبُ، أما الذي لا يعمل فلا يخطئ أبداً . . . إننا بشر ولسنا آلهة . . . ومع ذلك، فلطالما حذرت ونبهت وقرعت ناقوس الخطر، فلم يستجب لي أحد . . . يد واحدة لا تصفق . . . الخطأ لا يقع على كاهلي أبداً . . .

سكت، وأدرك بذكائه، أن منطقه ضعيف لا يقنع أحداً . . . خاف، وذهبت به الظنون : أن مؤامرة خبيثة، قد حاكها أعداؤه في الخفاء للتخلص منه، وما جمهور المجتمعين إلاّ أدوات لهم . . . . فلام نفسه : كيف وثق

بهم لسنوات طويلة!! . في النهاية أحبَّ أن يقامر ويبحر في ظلمات بحار مجهولة، فلم يعر انتباها للعاب الذي جفَّ في حلقه، وحاول أن يبحث عن شعاع أمل، أو يتعلق بقشة تنجيه من الغرق، أو تخفف عنه عذابه على الأقل، فلربما وقعت معجزة، وأنقذت هشاشة موقفه . . . .

التفت الى مدير مكتبه وقال:

– معتز، احضر لي من فضلك، المصنف رقم / ١١٤/ ، فعلى ماأذكر، فيه كل الوثائق والبيانات المطلوبة.

أدرك معتز ببديهته الحاضرة، التي لا تفارقه أبدا، أن معلمه يحتاج فسحة من الوقت، لالتقاط أنفاسه، والتفكير في مخرج «مفبرك»، فهو يعرف جيدا أن لاوجود لمثل هذا المصنَّف على وجه الأرض. . . .

غادر قاعة الاجتماعات مثل أرنب مفزوع جفلت قوائمه . . . وما ان أصبح وحيدا بعيدا عن الضوضاء، والمماحكات الكلامية، حتى بدأ يفكر بروية وهدوء . . . نادى على الحاجب وطلب منه شراء المرطبات الفاخرة للضيوف، علَّ البرودة تسري في الأجساد والنفوس، فتطفىء الأنفاس الحارقة وغلواءها . . .

دلف الى الأرشيف على أقل من مهله، ذرعه جيئة وذهابا مرات ومرات، تعمَّد اضاعة الوقت . . . . ثم تناول «غلاسورا»، لا على التعيين، مكتظا بأوراق معاملات قديمة، نفض عنه الغبار، ومسحه، ولمَّعه، ثم تناول قلم تخطيط عريض، وكتب بخط واضح، المصنف / ١١٤/ هام وسري للغاية، وقدحت ضربات قلبه ثانية كموجات عاتية في بحر هائج . . . .

– عجل . . بني . . ادخل . . لقد طال انتظارنا . . .

كانت عينا سيادته تومضان قلقا وتوجسا، ترامقان المصنف، تنتظران المعجزة، والخوف مستعمرٌ همجي لا يرحم . . .

زاغت عينا معتز، وأحس هواء ثقيلا يضغط على صدره . . . ضاقت عليه نفسه، كيف ينقذ معلمه، الذي تقزَّم وتلاشى، ولم يبق منه سوى نظرات متوسلة كليلة . . . .

كاد أن ينكص على عقبيه، يرمي المصنف أرضا، ويهرب ناجيا بجلده، لو لا أن لمعتْ في ذهنه فكرة شيطانية، حاول أن يقامر عليها، علّها تشعل النار في رماده الخامد . . . .

فتح المصنف بسرعة، قلّب فيه بضعة أوراق، سمع صراخا من كهف أسراره الدفينة، كاد يضطرب لها ثانية، لكنه تماسك . . .

تسمَّر في مكانه واقفاً، رسم على وجهه أقصى إمارات الجدية والاهتمام، نفذت أشعة كوكبية من عينيه اخترقت الأوراق المتزاحمة أمامه. ضرب بمجمع كفه عليها ثم قال بلهجة متزنة:

- الوثائق كلها أمامي هنا !! . . .

ثم قرأ من أعماق ذاته - بسرعة عجيبة وبطلاقة غريبة - وعيناه تلتحمان بالأوراق: الكتاب رقم . . . . تاريخ . . . موقع من الدكتور خالد موجه الى السيد رئيس مجلس . . . مرفق بصورتين الى السيدين محافظَيْ . . . .

ان تأخر وصول الشحنات من المواد التالية: . . . الى مرفأي اللاذقية وطرطوس كما هو منوه عنه في الكتب الخمسة المرسلة سابقا - المرفقة أصولا - والمؤكد عليها في كتابنا اللاحق، والكتاب الفوري الموجه الى السيد مدير الشؤون الفنية . . . . سيؤدي الى الخسائر التالية . . أولا . . ثانيا . . . ثالثا . . عاشرا . . ومرفق به صورة الى مدير مجمع الإنشاءات الهندسية . . .

ثم قلّب عدة صفحات وقرأ المضمون نفسه مرسلا «بالتلكس» ثم مؤكدا عليه «بالفاكس» الى مجموعة الشركات في بلد المنشأ، يحمّلهم فيه العطل والضرر وغرامة التأخير . . .

سكت ، ثم تخطى الرقاب، مهرولاً بسرعة، ناول الدكتور خالد المصنف، ولم يفته ان يرسل نظرة خاطفة من بين سطور الأوراق المبعثرة، ليرى ابتسامة عريضة طافحة بالبشر والسعادة، وقد تدفقت من شفتيه . . .

سالت الفكرة في دماغ الدكتور خالد كماء زمزم لدى الحجيج في لظى شهر آب ... قلّب سيادته مجموعة أخرى من الأوراق، أغمض عينيه نصف اغماضة، وقد شعر بلذة عارمة ... انطلقت بصيرته الى آفاق رحبة، وأخذت الأفكار تترى في مخيلته ... فقرأ بسرعة مذهلة عناوين هامة للكتب «فوري، سري جداً» فيها كافة الحلول والحجج والبراهين وصكوك براءته ... لم تستغرق العملية أكثر من دقيقتين ... أغلق المصنف، ناوله الى معتز:

- خذ يابنيَّ، أرجعه الى محله ..

ذُهل المجتمعون وفغرت أفواههم، وكأنهم في غيبوبة، صعقتهم المفاجأة، لم ينتبهوا الى معتز، وقد طار بالمصنف، ورماه خارجا، ثم عاد كلمح البرق يجلس الى جانب معلمه بهدوء.

وقبل أن يستفيق أيٌّ منهم من هول هذا الهجوم الصاعق المباغت، ويستعيد زمام المبادهة أو حتى يتسنى له الوقت كي يفكر أو يناقش أو يجادل ...

سارع معتز، وبادر على الفور مخاطباً رئيس الاجتماع باسمهم:

- سيدي، الجميع شاكر لكم هذه الايضاحات المهمة المقترنة بالوثائق التي أزالت كل التباس، وأجابت على كل التساؤلات .. ثم التفت الى المجتمعين:

- أيها السادة، هلا شرعتم في الانتقال الى البند الثاني من جدول الأعمال، المتجسد في مناقشة الخطوات التنفيذية المقبلة لانجاز المشروع، واستشفاف آفاقه المستقبلية ..!!

* * * *

تجاوزت الساعة منتصف الليل، قدما معتز تنزلقان في ظلمة الشوارع، تخزها الأشواك، تتداخل خطواته وقد براها الإنهاك، وتتقصف رجلاهُ من تحته، أنياب انهزامه تنهش قلبه. سقطت روحه مضرجةً برصاص الغدر، وقد جلدها القهر. أحسَّ أن كل قطرة من دمه قد تخثرت، وألا ماوى لجراحه أبدا ...

فتحت الخفافيش باب ذاكرته، عاصفة سديمية تهب في تلافيف دماغه، ماجرى لا يكاد يُصدقه أو يفهمُه. طيفٌ شاحب يلتهم روحه، إنه مجرد كابوس، ليس إلاّ، مضى الى غير رجعة «ملف خدمتي دُرس بعناية، وقع الاختيار عليَّ دون غيري، أنا الخبير الأهم في المؤسسة.. سأثبت جدارتي، وخلال سنة او سنتين، سأغدو الرجل الأول بلا منازع، سأركب سيارة فارهة من أحدث طراز، ومن حولي الخدم والحشم...»

أخذ يتأرجح على الخط الواهي الفاصل بين الحلم والحقيقة. اختلجت حواسه، مسَّته رعشة، رماها قبل ساعات على بوابة المؤسسة، وقد خرج منها مذعوراً كجرذ هارب... الكون يحبس أنفاسه، الضباب يحاصره، يعلو اللغط، يميز بصعوبة صوت الدكتور خالد: شرف المهنة يدٌ نظيفة، ونفس عفيفة صدوقة.. عجل يابنيَّ ناولني الاضبارة / ١١٤/...

يصفعه من جديد صوت مدير المؤسسة: الدكتور خالد قال عنك بالحرف الواحد... ينوس الصوت يغدو همساً، تتماوت فيه كل نأمة... تمتد أصابع معتز بذهول وخوف الى دهليز أذنيه، تحفر أخاديد فيهما، ملمسهما غدا حطبا يابسا... يحتضنه صمت ثقيل، يطبق عليه، يسد عليه المنافذ، تعلو وجهه تكشيرة رعب، تختنق في لهاته صرخة فزع مكتومة: أَوَ يكون قد فَقَدَ سمعه إلى الأبد؟!!

* * *

مكانة اللغة العربية في ولاية كشمير (وصولها، تطوّرها وانتشارها)

د. قديرة سليم

قبل أن نتحدث عن الموضوع المختار لا بد أن نلقي الضوء على تعريف الإقليم المذكور، لكي يطلع القارىء على أهميته.

تقع كشمير في الشمال الشرقي من باكستان[1] وكأنها هي طفلة بين ذراعي أمها إذ

(*) د. قديرة سليم: أديبة وباحثة من الباكستان. تبحث في الأدب العربي والتاريخ الإسلامي. لها مجموعة من المحاضرات في هذا التخصص.

تحيط بها باكستان من جزء من شمالها الغربي ومن غربها ومن جزء من جنوبها الغربي، وتحدها الصين الشعبية من جزء كبير من شمالها ومن شرقها ومن جزء صغير من جنوبها الشرقي، وتحدها الهند من جزء من جنوبها[٢].

تبلغ مساحتها نحو ٨٤٤٧١ ميلاً مربعاً، ويزيد عدد سكانها على خمسة ملايين نسمة، منهم ٨٠ في المائة مسلمون و٢٠ في المائة من الهنادكة والسيخ والبوذيين وغيرهم.

كانت الأمارة تقسم زمن الإستعمار الإنكليزي إلى ثلاث مناطق إدراية هي: جامو وكشمير ومنطقة الحدود، بعد تقسيم الهند أصبحت تقسم إلى قسمين هما كشمير المحتلة تحت سيطرة الهند على الرغم من أن عدد المسلمين ٨٠ من المائة بينما الهنود والسيخ ٢٠ من المائة، أما كشمير الحرة فهي التي أعلن أهلها إستقلالهم وإنفصالهم عن الهندوستان محاربين ومقاتلين، وهي تلي باكستان من حيث التجارة والثقافة والعلم والأدب وغير ذلك، بينما هي دولة مستقلة من حيث الإدارة والحكومة والنظم[٣].

تقع هذه الولاية في الشمال الشرقي من باكستان؛ المنفردة في طيبة المناخ، وكثرة الغابات والأنهار، فهي تعتبر من أجمل بلاد العالم بل تسمى عروس البلاد من حيث مناظرها الطبيعية، قد تغمر بعض مناطقها الثلوج شهوراً طويلة من السنة، وفواكهها وخضارها غزيرة[٤]. عاشت كشمير منذ ١٣١٠م إلى ١٨١٩ بلدة إسلامية يحكمها أمراء مسلمون تارة حكماً مستقلاً وتارة تبعاً لأباطرة المغول[٥]. وكان جميع الأمراء يتوجهون إلى هذا البلد في مجال العلم والأدب واللغة العربية والثقافة الإسلامية بعناية خاصة. ولكن بعد ما عصفت عواصف الزمن بالإمبراطورية المغولية وأخذت الحروب الأهلية وطموح جيرانها تتناهبها من كل جانب، أصبحت كشمير ميداناً رهيباً خطيراً، أخذ أهلها يقاسون الآلام والشدائد على أيادي الحكام، ولكن على الرغم من ذلك لا تزال تنجب رجالاً من العلماء والأدباء[٦]. الذين

تفننوا في العلوم والفنون، وكانوا يحرصون كل الحرص على المشاركة والتفاعل مع البلاد المجاورة الإسلامية في مجال العلم والأدب، حتى تتكشف الرؤيا وتتبلور الأفكار وتنضج المفاهيم وتترابط الأبعاد الفكرية.

فكثير من الأقلام أسهمت في مضمار الصلات اللسانية ما بين العرب وكشمير، وقد جاءت في هذا الصدد الأقاويل المختلفة من المؤرخين الثقات ومن غير المثقفين، فأول ما يقال فيها ما جاء من المؤرخين المعتمد عليهم، قيل إن اللغة العربية وصلت إلى هذه المنطقة منذ العديد من السنوات قبل الإسلام، وتشهد عليها الوثائق والمستشهدات والمستندات اللازمة، منها: قول صاحب «راج ترنجنى»:

١ - «إن جبل «سليمان» بكشمير قد سمي باسم سليمان بن داؤد عليهما السلام الذي قدم كشمير عام ٩٧٥ أو ١٠٢٣ ق. م»[٧].

٢ - هكذا وجد حجر عند هدامة المعبد (في القرن الثامن من الهجرة) «وزى أيشرى» بسرينغار - في كشمير المحتلة - المكتوبة عليها «إن بسم الله هو الرقية التي ستعفي آثار هذا المعبد»[٨].

٣ - قد جاء حميم بن سامة الشامي إلى كشمير عند هزيمة راجة داهر عام (٧١٢م) على أيدي محمد بن قاسم مصحوباً بـراجة جى سينغ (ابن راجة داهر) مستغيثاً على المسلمين ومؤوياً إليها فآواهما راجه كشمير وأقطعهما قطعة من الأراضي، فأسلم راجة جى سينغ وعاد إلى السند، بينما استوطن حميم بن سامة كشمير وصرف عمره في نشر الدعوة الإسلامية وبنى مساجد كثيرة هنا»[٩].

٤ - كان راجة للتادتة (٧١٥ - ٧٥٣) مولعاً بالفنون المختلفة، وكان يعظم العلماء ويوقرهم، فكانوا يجلبون إليه العلماء من أنحاء العالم، قد جاء إليه رجل من بخارى يقال له «جنكس»؛ عالماً بالعلوم العربية والعجمية كليهما، ومتضلعاً في علم الكيمياء، فعينه راجة على منصب الوزارة نظراً لعلمه وفضله وعلو كعبه[١٠].

٥ ـ قد كانت أسرة مسلمة «تاك» تقيم بسرينغار في كشمير في عهد راجة كلش ديو (في القرن الحادي عشر للميلاد) فكان أكثرهم من تجار العرب(١١).

٦ ـ قد أكد صاحب «راج ترنجنى» بأن العديد من المسلمين كانوا على المناصب العالية في جيش راجة هرش ديو (١١٠٣م) ـ ابن راجة كلش ديو المذكور آنفاً»(١٢).

٧ ـ وهكذا جاء في حاشية نفس المصدر صفحة ٢٤٦:

«إن راجه كلش ديو عمر بلدة جديدة قريب من سرينغار، ويليها مقابر المسلمين بإسم«سلامي». فهذا شهيد على ازدهار الثقافة الإسلامية في هذه العصور في إقليم كشمير»(١٣). وقد شاهد ماركوبولو عدداً كثيراً من المسلمين عند رحلته إلى كشمير عام ١٢٧٧م.

فتكفي بنا المستشهدات المذكورة دليلاً على الصلة اللسانية بين العرب والكشمير في لغة التخاطب والمكالمة قبل أن تكون هذه اللغة لغة الكتابة والخطابة.

لبست هذه اللغة حلة الكتابة بعد أن جاء المبلغون والدعاة إلى هذه المنطقة. فأول من دخل فيها مبلغاً وداعياً إلى الله آمراً بالمعروف وناهياً عن المنكر هو السيد عبد الرحمن المعروف بـ بلال شاه(١٤). في عصر رنجن شاه (١٣٢٠ ـ ١٣٢٣م) وقد أسلم السلطان المذكور على يد عبد الرحمن ولقب بـ صدر الدين(١٥) وحسن إسلامه إذ بذل جهوده في ترويج الثقافة الإسلامية والعربية في الإقليم المذكور.

ثم تبعه السيد علي بن شهاب الدين الهمداني المعروف بـ الشاه الهمدان(١٦) في عهد السلطان شهاب الدين (١٣٥٤ ـ ١٣٧٤م)(١٧) مهاجراً من إيران إلى كشمير، بمرافقة العديد من العلماء والفقهاء والمفسرين والمحدثين الذين استوطنوا كشمير وصرفوا أعمارهم في الدرس والتدريس

والكتابة والخطابة ونشر الدعوة الإسلامية واللغة العربية وإحياء السنة المحمدية وإزالة ظلام الكفر والشرك والبدعة[١٨].

إعتناء أمراء كشمير بـ نشر اللغة العربية :

لا شك قد اعتنى سلاطين كشمير بانتشار اللغة العربية وتشييد عمارتها التي أسسها السيد علي بن شهاب الدين الهمداني (السالف الذكر) بكل عناية وفقاً لـ تصريح المصادر الثقات وطبقاً لـ تحقيق الباحثين والمحققين المحدثين. قد يجزم التاريخ بأن عصر سلاطين كشمير (١٣٣٩ ـ ١٥٣٧م) يعتبر من العصور الذهبية لتطور اللغة العربية ونهضتها، لأنهم كانوا يحرصون على التعليم والتعلم كل الحرص، وكان يتوجب على المسلمين أن يرسلوا أولادهم إلى المدارس قبل الخامسة من أعمارهم[١٩] وهم أولاد يتعلمون القرآن واللغة العربية ثم يتوجهون إلى العلوم والفنون الأخرى المتداولة مثلاً: علم القرآن والتفسير والحديث والفقه والمنطق والطب والفلسفة وعلم الكلام وغير ذلك. وكان النصاب الدراسي يوافق على المنهاج في الدول العربية من الشام ومصر والعراق وتركيا وغير ذلك[٢٠] وتعتبر اللغة العربية كمادة إجبارية في النظام الدراسي وكان الطلاب يفدون من أنحاء العالم إلى كشمير لـ يستفيدوا من المعاهد العلمية وليتضلعوا بالمناهل الفكرية فيها[٢١]. وكان السلطان شهاب الدين (١٣٣٥ ـ ١٣٤٢م) أول من بنى المدارس الكثيرة في الإقليم، وأسست كلية إسلامية في سرينغار لأول مرة في تاريخ كشمير، وبنى قطب الدين (١٣٧٣ ـ ١٣٧٩م) كلية في قطب الدين بورة وتولى حاجي محمد قاري منصب العميد للكلية فضلاً عن دار الإقامة، وأسس السيد جمال الدين المحدث مدرسة سماها «العروة الوثقى» فكانت هذه المدرسة منفردة في طريقة التدريس والتعليم وكان المحدث المذكور عميداً ورئيساً لها.

سلك السلطان السكندر (١٣٧٩ ـ ١٤١٣م) مسلك والده في إنهاض

اللغة العربية ونشر علومها، فبنى المدارس الكثيرة والمعاهد العلمية والأدبية التي كان يحمل نفقاتها السنوية بنفسه أما الكلية ودار الإقامة فبرئاسة ملا محمد أفضل البخاري، وأقطعه قرية «ناغام»[٢٢] لنفقته الذاتية، بينما نفقات الكلية كانت على الحكومة العصرية أو على سلطان الوقت[٢٣].

أما السلطان زين العابدين المعروف بـ شاه (١٤٢٠ ـ ١٤٧٠م)، فإنه اهتم بنشر اللغة العربية إهتماماً خاصاً كان عالماً فاضلاً متديناً، يعرف بالصلاح والتقوى والورع والعدل بين جميع رعاياه من المسلمين وغير المسلمين على حد سواء، وهو الذي أحيا العلوم العديدة والفنون الكثيرة في البلاد واعتنى بالعلوم الدينية واللغة العربية خاصة، فأخذ العلماء والدعاة يشدون الرحال إلى البلد المذكور لـ تبليغ الإسلام ونشر الدعوة الإسلامية لأنهم كانوا يجدون فيها المناخ الملائم لإحياء العلوم الدينية. ومن ناحية أخرى كان الطلاب يفدون إلى ولاية كشمير؛ مصدر العلوم ومهد الفنون، وهم ينتمون إلى الحجاز ومصر والعراق وخراسان وتركستان وغير ذلك من الدول الإسلامية[٢٤].

وبالإضافة إلى ذلك بنى السلطان المذكور المدارس الإبتدائية والثانوية والكليات والجامعات العربية والإسلامية التي دوى صيتها في العالم منها: مدرسة كبيرة في بلدة نوشهرة (استاذ سلطان الوقت أي السلطان زين العابدين)، والكلية الرسمية التي كانت تعد من مشروعات الحكومة الخاصة وكانت هذه الكلية برعاية السلطان الذاتية. وعلاوة على ذلك كانت تتألق المدرسة العظيمة في إسلام أباد ـ في كشمير المحتلة حالياً ـ بإعتبار مكانة الأساتذة والمتخرجين[٢٦]. وكان العالم الفاضل الملا غازي يرأسها[٢٧].

فضلاً عن المدرسة العربية الإسلامية في خانقاه بابا إسماعيل الكبروي الذي كان في منصب شياخة الإسلام في عهد حسن شاه (١٤٧٢ ـ ١٤٨٧م) أقام دار الترجمة التي ترجمت فيها العديد من المؤلفات الفارسية إلى العربية

وعلى العكس، وهكذا ترجمت كثير من الكتب السنسكريتية إلى الفارسية منها: «مها بهارت» و«راج ترنجنى» لـ بندت كلهن، ونسخ تفسير الكشاف للعلامة جار الله الزمخشري(٢٨) كلفت الآلاف من الروبيات.

هكذا كتب على جانب من النقود «السلطان بن السلطان زين العابدين» بخط عربي مبين. وهذا يدل على عنايته باللغة العربية، وفوق ذلك كله كان السلطان عالماً بعلوم العربية ومولعاً بمطالعة الكتب وجمعها، ولذلك كان يشتري الكتب المتنوعة الفنون والمتباينة العصور والمتفردة وتكلف الملايين من النقود.

اعتنى حسن شاه (١٤٧٢ ـ ١٤٨٤م) وأسرة شاه ميرية والإمبراطور المغولي محمد أكبر والشاه جهان وأو رنك زيب عالمكير والأفاغنه وغير ذلك بنشر اللغة العربية، حيث اتفقت جميع المصادر الثقات على إعتناء المغوليين بإنهاض الثقافة الإسلامية وترويج العلوم الدينية والعربية في إقليم كشمير، فكانوا يحبون العلم والعلماء ويعظمونهم ويوقرونهم توقيراً، كما كتب أبو الفيض فيضي تفسير القرآن دون النقط باللغة العربية الذي يعتبر من معجب المؤلفات العربية في الهند بل في العالم كله، المعروف بـ «سواطع الإلهام» في عهد إمبراطور المغول محمد أكبر، وذيله الشيخ محمد يعقوب الصرفي الكشميري (ف ١٠٠٣) بحاشية كاملة دون نقط أيضاً، هذا يدل على إلمام علماء كشمير بالأدب العربي ومكانة اللغة العربية في هذه العصور.

أما الشاه جهان فهو كان يقضي أكثر أوقاته في كشمير في ملازمة جماعة من العلماء والفقهاء والفضلاء والأدباء والشعراء وغير ذلك، أما ابنه دارا شكوه فقد كان يحب ملا محمد شاه البدخشي الكشميري حباً شديداً فبنى له مسجداً ومدرسة ويزوره صباحاً ومساء، لأنه كان أحد علماء العربية وله أيضاً قصيدة في العربية.

كان أورنك زيب عالمكير (ف ١٧٠٧م) عالماً بالعلوم الدينية من التفسير

والفقه والحديث، ومتضلعاً في الآداب العربية، فقد اهتم «بالفتاوى العالمكيرية» المعروف بالفتاوى الهندية، وساهم علماء كشمير في تدوينها وترتيبها بنصيب وافر، منهم: خواجه معين الدين الكشميري النقشبندي (ف ١٠٥٨) وأبو الفتح كلو الكشميري (ف ١١٠٠هـ-١٦٨٨م).

دور علماء كشمير في تطور اللغة العربية:

أسهم علماء كشمير في نهضة اللغة العربية بنصيب وافر جنباً إلى جنب السلاطين والملوك، ومن الأجدر أن يقال أن لهم فضلاً في هذا المجال. فلنتدارس الحوار حول خدماتهم العالية ومساعيهم الغالية.

إن أول من يعود إليه الفضل في هذا الصدد الأمير الكبير السيد علي الهمداني المعروف بالشاه الهمدان الذي هاجر من الهمدان إلى الكشمير وغرس شجرة الإسلام والثقافة الإسلامية، وقد زار السيد المذكور كشمير ثلاث مرات: أولاً في عهد السلطان شمس الدين ـ السالف الذكر ـ (٧٢١-٧٣٢هـ).

ثانياً: في عصر السلطان قطب الدين (٧٧٢-٧٨١هـ).

ثالثاً: في حكم السلطان اسكندر (٧٨١-٨٠٧هـ).

فبنى السيد علي الهمداني الجامعة الإسلامية الأهلية في كشمير لأول مرة بإسم «خانقاه معلى» التي تعتبر من المعاهد العلمية الأساسية، فهي الجامعة التي عفت آثارها على أيادي جنود الهنود الظالمين.

وألف السيد الموصوف كثيراً من المؤلفات العربية والإسلامية في شتى الموضوعات من التفسير والحديث والفقه وغير ذلك، يبلغ عدد مؤلفاته من العربية والفارسية المائة والإثنين، تلقى جميع آثاره القبول العام عند العلماء والطلاب حيث أسرع الناس إلى دعوته الدينية والعلمية، وأخذ أولادهم الصغار الإلتحاق بالمدارس الدينية والعربية الإبتدائية، وكانوا يتهافتون على الحلقات الدراسية ويحضرون دروس الأستاذ الهمداني برغبة ملحة.

وبالإضافة إلى ذلك جاءت معه جماعة من العلماء والفضلاء ساهموا بنصيب وافر في إرتقاء اللغة العربية في هذا البلد، وتوارثوا هذا العلم وورثوه لأخلافهم جيلاً بعد جيل، سجّلت لهم صفحات التاريخ انكبابهم على الدراسة واستغراقهم في التأليف.

فمن اسهاماته العربية الشهيرة:

١ ـ «شرح الأسماء الحسنى»، «أسرار النقطة»، «منازل السالكين»، «في علماء الدين»، «الإنسان الكامل»، «الناسخ والمنسوخ في القرآن»، «تفسير حروف المعجم»، «رسالة التوبة»، «المودة في القربى»، وغير ذلك كثير من الكتب.

المفتي فيروز الدين الكنائي في (٩٧٣هـ)

هو الشيخ الفاضل العالم المتبحر، يعد أحد العلماء المعروفين في عصره وما بعده من العصور المتتالية، أسهم بنصيب وافر في نهضة اللغة العربية في إقليم كشمير، فقد سافر إلى المملكة العربية السعودية في ريعان شبابه، وحج وزار وحصل من العلوم الدينية ما حصل، فلما رجع إلى مولده كان ضالعاً في العلوم الدينية والعربية، وولاه ملك أكبر الإفتاء بـ كشمير، فأقام بها مدة من الزمان ينشر العلوم الدينية والعربية وفقاً لمنهج الدوَل العربية ويسلك مسلك علماء العرب في التعليم والتعلم.

السيد يعقوب الصرفي الكشميري (٩٢٨ – ١٠٠٣هـ)

هو من العلماء الذين قضوا أعمارهم في نهضة اللغة العربية في إقليم كشمير فقد كان معروفاً بـ الصرفي أنه كان متبحراً في علم الصرف والنحو، وتخرج عليه الآلوف من علماء كشمير الذين دوّى صيتهم في العالم في العلم والأدب.

بعد فراغه من العلوم والفنون المتداولة في وطنه تجوّل في البلاد للمزيد من العلوم، فذهب إلى سمرقند، ومكث هنا برهة من الزمان وأخذ من هنا

ما أخذ، ثم توجه إلى الحجاز المقدس فحج وزار وأخذ سند الحديث عن الشيخ شهاب الدين أحمد بن حجر الهيثمي المكي وقرأ «فصوص الحكم» لابن عربي على الشيخ محمد حسن المكي الشافعي درساً درساً، و«الفتوحات المكية» على الشيخ فتح الله المدني. ورجع إلى موطنه وكان متضلعاً في العلوم العقلية والنقلية، وأتى من الحجاز المقدس بالكتب النادرة في التفسير والحديث والفقه، ووقف هذه الكتب للمكتبات للإفادة، وشمر عن ساعديه لتطوير اللغة العربية في البلد. يكفيه فخراً أنه كان أستاذاً للشيخ أحمد السرهندي المعروف بـمجدد الألف الثاني. وله آثار عديدة باللغتين العربية والفارسية، ومن أهم خدماته العربية تأليفه رسالة بعنوان: «مناسك الحج» باللغة العربية، فسر فيها أحكام الحج والعمرة، وطريقة أداء مناسكها وفقاً للقرآن والسنة، و«التقريظ على سواطع الإلهام» لأبي الفيض فيضي، ـ دون النقط ـ و «الرسالة الذكرية» و«شرح أربعين» و«شرح ثلاثيات بخارى» و «حاشية التلويح والتوضيح» و«مطلب الطالبين» وهو تفسير القرآن باللغة العربية للجزئين الأخيرين من القرآن الكريم.

مولانا حاجي محمد الكشميري (ف ١٠٠٦هـ)

أحد العلماء المبرزين في الحديث والفقه، أصله من همدان، جاء واحد من أسلافه إلى كشمير في ركب أمير كبير هو علي بن شهاب الدين الهمداني (ف ٧٨٥هـ) فسكن بها، ولد وتربى بـكشمير، ثم سافر إلى دار الملك دهلي للحصول على العلوم، وقرأ على أساتذتها، ثم أم الحجاز المقدس، وتخرج على أساتذة المدينة المنورة.

بعد فراغه من العلوم الظاهرية عاد إلى الهند، وتصدر بكشمير للدرس والإفادة، تخرج عليه كثير من علماء كشمير، الذين قضوا أعمارهم في نشر العلوم الدينية، واستنهجوا منهج أعلام العرب، فأخذ الطلبة في جيمع المعاهد العلمية يحذون حذوهم في القراءة والتلاوة والكتابة

والخطابة. حتى أصبحت دولة كشمير كأنها واحدة من الدول العربية، ولكن هذا كان يلاحظ في المدارس والمعاهد العلمية فقط.

ملا جوهر نات الكشميري (ف ١٠٢٦هـ)

العالم الفاضل، المحدث الكبير، ولد، نشأ وتربى في كشمير، وحصل العلوم الإبتدائية في مدرسة السلطان قطب الدين، ثم شد رحله إلى الحرمين الشريفين للحج والزيارة، فأقام هنا مدة من الزمان، وأخذ الحديث عن الشيخ شهاب الدين أحمد بن حجر الهيثمي المكي الشافعي، وعن العلامة علي بن سلطان القاريء الحنفي المكي. وبعد عودته إلى مسقط رأسه أخذ يدرس العلوم الدينية ويعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الطريقة التي شاهدها عند المعلمين والأساتذة في المعاهد العلمية القائمة في بلاد العرب. فاستفاد منه كثير من الطلاب والمعلمين المتدربين في كشمير، وتخرج عليه جماعة من جهابذة العلماء، منهم: حيدر بن فيرزو الجرخي، والشيخ محمد المحشي، وله «شرح الكافية» للجامي.

خواجه علي الكشميري (ف١٠٣٦هـ)

ولد بكشمير وتربى بها، تلقى دروسه الإبتدائية أولاً على الشيخ يعقوب الصرفي (ف ١٠٠٣هـ) والشيخ شمس الدين الكشميري، ثم لازم الشيخ حمزة الكشميري، واستفاد منه ما استفاد، وقد أهمته لواعج العلوم والفنون، فأم الحجاز ووصل الحرمين الشريفين، بعد فراغه من الحج والزيارة أكب على الدرس وجد في التحصيل، حتى تخرج على الشيخ شهاب الدين أحمد بن حجر الهيثمي الشافعي، وأخذ عنه سند الإجازة.

فلما ارتوى وتضلع رجع إلى موطنه، وأخذ الناس يتهافتون عليه لينتهلوا من مناهله العلمية والأدبية المخططة على خطط النوابغ من الدول العربية. تقرّب من الإمبراطور المغولي محمد جهانكير. فأعطاه الله الفرصة الغالية لنشر العلوم الإسلامية واللغة العربية.

زين الدين علي الكشميري (من علماء القرن الحادي عشر للهجرة)

هو أحد الفقهاء الحنفية، ولد بكشمير ونشأ فيها، قرأ العلوم الإبتدائية على الشيخ يعقوب الصرفي الكشميري (ف ١٠٠٣هـ) والشيخ شمس الدين، ثم توجه إلى الحرمين الشريفين، بعد أداء فريضة الحج اكب على مطالعة الكتب واستغرق في مطالعة كتب الحديث بخاصة، وتتلمذ على الشيخ شهاب الدين أحمد بن حجر العسقلاني، وأخذ عنه في علوم الحديث ومتعلقاته وفنونه، بعد تضلعه في العلوم والفنون خاصة وتبحره في علم الحديث، رجع إلى كشمير وبذل جهوده في نشر علم الحديث واللغة العربية.

ملا عبد الحكيم السيالكوتي الكشميري (ف١٠٦٧هـ - ١٦٥٦م)

من الأفاضل الذين افتخرت ولا تزال تفتخر بهم أرض كشمير بل أرض الهند كلها، إنّ شخصيته لا تحتاج إلى التعريف ولا حاجة لها إلى البيان، إنه من العلماء الذين يدوي صيتهم في العالم كله، وإنتاجه العلمي والأدبي يعتبر مصدراً موثوقاً به يُختار بعضُه مادة إجبارية في المنهج الدراسي في المدارس الدينية والإسلامية.

كثير من آثاره العلمية في حواشي الكتب الأساسية في التفسير والحديث والفقه والمنطق والفلسفة والطب وغير ذلك، على سبيل المثال:

«حاشية على تفسير البيضاوي» و«حاشية مقدمات التلويح والتوضيح»(٣٠). «الحاشية على حاشية الخيالي»(٣١) و«الحاشية على شرح المواقف»(٣٢) و«الحاشية على شرح الشمسية»(٣٣) و«الحاشية على المطول» و«الحاشية على شرح العقائد الجلالي» و«الحاشية على شرح المطالع» و«الحاشية على شرح حكمة العين» و«الحاشية على شرح هداية الحكمة» و«الحاشية على مراح الأرواح» و«تكملة على حاشية عبد الغفور» و«الحاشية

على حاشية عبد الغفور» و«الحاشية على تفسير الكشاف» و«الدرة الثمينة» وغير ذلك كثير من المؤلفات العلمية والأدبية المغنية عن البيان والتعريف.

ملا محمد شاه البدخشي الكشميري (ف ١٠٧٢هـ)

هو العالم، الفقيه، الشاعر، الفاضل، ولد، نشأ، تربى وترعرع بـ بدخشان، بعد ذلك قدم الهند، ولازم الشيخ محمد اللاهوري مدة، وأخذ عنه الطريقة، ثم ورد إقليم كشمير، وبنى على جبل سليمان المسجد، الخانقاة والحديقة وقطن فيها، وأخذ عنه الدرس كثير من أفاضل كشمير الذين أسهموا بنصيب وافر في إنتشار اللغة العربية في الإقليم المذكور، يظهر ذلك من غزارة إنتاجه العلمي، فمن تأليفه: «تفسير ملا شاه» تفسير القرآن باللغة العربية، و«كليات ملا شاه» مجموعة أشعاره باللغتين العربية والفارسية، محفوظة بخط اليد في مكتبة خدا بخش ـ الهند ـ .

الحكيم إبراهيم بن يعقوب (ف ١٣٠٠هـ - ١٨٨٢م)

إبراهيم بن يعقوب الكشميري ثم اللكهنوي، ولد ونشأ بمدينة لكهنؤ، وقرأ الكتب الدراسية على الشيخ تراب على اللكنهوي (ف ١٢٨١هـ) والشيخ نور كريم الدريا آبادي، ثم تشرف بزيارة الحرمين الشريفين، وأخذ الحديث عن الشيخ سلامة الله الجيراجبوري. بعد عودته من الحجاز المقدس، عكف على التصنيف والتأليف، وخلف الآثار القيمة باللغة العربية.

السيد أبو الحسن اللكنهوي الكشميري (ف ١٣٤٢هـ - ١٩٢٤م)

من علماء الشيعة وأكابرهم، بعد ما شب وتفتح ذهنه لازم السيد علي محمد بن دلدار علي الشيعي، قرأ عليه وتلقى دروسه إبتداءً وانتهاءً من العلوم النقلية والتفسير والحديث والفقه، ومن العلوم العقلية علم الكلام والمنطق والفلسفة والطب، وتبحر في العلوم المروجة. ثمّ أم الحرمين الشريفين فحج وزار ثم سافر إلى العراق وأخذ عن أساتذتها، ورجع إلى الهند وإشتغل بالدرس والتدريس.

العلامة محمد أنور الكشميري (ف ١٣٥٢هـ - ١٩٣٣م)

العلامة، الفهامة، المفسر، المحدث، الفاضل، الشاعر، الفقهي، الأديب، حاذق باللغة العربية، ملك زمام العلوم الأدبية وتبحر في علوم المنطق والكلام والفلسفة والحكمة[٣٤].

ولد بكشمير ونشأ وتربى وترعرع فيها، فهو من سلالة الإمام الأعظم الإمام أبي حنيفة - رحمة الله عليه -[٣٥] قرأ العلوم الإبتدائية على والده، ثم تتلمذ على أفاضل عصره، وفاق الأقران والأمثال وأشير إليه في فضلاء عصره، فلما ارتوى وتضلع من العلوم المروجة في إقليم كشمير، شد الرحال إلى دار العلوم بـ ديوبند، - المهد العلمي الكبير في الهند - فتخرج على نوابغ عصره كـ السيد محمود الحسن الديوبندي والمحدث الفاضل الشيخ محمد إسحاق الديوبندي ثم المدني. بعد تبحره في علوم الحديث اشتغل بتدريس «الصحاح الستة» في دار العلوم بـ ديوبند. ففي ١٣٢٣هـ سافر إلى الحجاز المقدس وأسند الحديث عن الشيخ حسين بن محمد الجسر الطرابلسي - صاحب الرسالة «الحميدية»[٣٦].

من آثاره العربية: «العرف الشذي لـ جامع الترمذي»، «عقيدة الإسلام في حياة عيسى عليه السلام»، «تحية الإسلام في حياة عيسى عليه السلام»، «فصل الخطاب في مسألة أم الكتاب»، «التصريح بما تواتر في نزول المسيح»، «إكفار الملحدين في ضروريات الدين»، «نيل الفريدين في مسألة رفع اليدين»، «بسط اليدين لـ نيل الفرقدين»، «ضرب الخاتم على حدوث العالم»، «مرقاة الطارم لـ حدوث العالم»، «مشكلات القرآن»، «أنوار المحمود»، «خزائن الأسرار»، وغيرها كثير من المطبوعات والمخطوطات.

هوامش الدراسة والتحقيق

١ ـ إحسان حقي، الدكتور: مأساة كشمير المسلمة. ط، إدارة السعودية للنشر والتوزيع بالسعودية العربية، الطبعة الثانية، ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧، ص١٧.

٢ ـ المصدر السابق: نفس الصفحة.

٣ ـ محمد حسن، الأعظمي: فتى الهند وقصة كشمير. ط، دار الفكر العربي القاهرة ـ مصر ـ الجزء الأول، ص٣٤٦.

٤ ـ غوستاف لوبون، الدكتور: حضارات الهند. (بالإنجليزية) ترجمه بالعربية الأستاذ العلامة عادل زعتير)ط، أحياء الكتب العربية القاهرة ـ مصر ـ ص٦٦ ـ ٦٩.

٥ ـ إحسان حقي، الدكتور: مأساة كشمير المسلمة. ص٢٠٤ ـ ١٠٥.

٦ ـ محمد صابر، الآفاقي، الدكتور: كشمير في العهد الإسلامي. ط، مطبعة سنك ميل لاهور ـ باكستان ـ الطبع الأول، ١٩٨٥م، والطبع الثاني، ١٩٨٨م، ص٦٥.

٧ ـ بندت كلهن: راج ترنجني. (بالسنسكرتية) وترجمته بالفارسية، لـ ملا محمد شاه (بالتصحيح والتحشية للدكتور محمد صابر الآفاقي المذكور آنفاً) ص٢٣٦.

٨ ـ نغارستان كشمير. ط، دهلي، ١٣٥٢هـ.

٩ ـ صوفي، الدكتور: كشير. (بالإنجليزية) المجلد الثاني، ص٨١. للمزيد من التفصيل راجع مجلة «الهلال» (المقالة المحققة للدكتور خواجه محمد عبد الحميد العرفاني) ترقيم٣، ص٣٧، و«تاريخ حسن» المجلد الثاني، ص٨٣ ـ ٨٤، «تذكرة إيران صغير» للعرفاني، ص٢، «آب كوثر» للدكتور محمد إكرام. ص٣٨٥، و«كشمير مع مرور الزمان» ص٢٠١.

١٠ ـ محمد الدين، الفوق، المونشي: مكمل تاريخ كشمير. (بالأردية) ط، عام ١٣٥٠هـ ـ ١٩٣١م، المجلد الأول، ص١٩٨.

١١ ـ بندت كلهن: راج ترنجني. (بالفارسية)، ص١٨٣.

١٢ ـ المصدر السابق: ص٢٢٥.

١٣ ـ نفس المرجع: (حاشية) ص٢٦٤.

١٤ ـ نرائن كول عاجز: تاريخ كشمير. خط، مكتبة الجامعة المركزية بـ طهران ـ إيران ـ برقم ٥٣٢٧، ص٩٥. وأيضاً «كلزاز كشمير» لـ ديوان كربا رام. ط، لاهور، عام ١٨٣٠م، ص١٤١. وأيضاً ورد ذكره في «مير سيد علي همداني» للدكتور رياض أحمد خان، ص٤٦.

١٥ ـ رياض أحمد خان، الدكتور: مير سيد علي همداني. ص٤٧.

١٦ ـ محب الحسن، بروفيسور: كشمير في عهد السلاطين. ص١١، ولـ مزيد من التفصيل،

راجع «تاريخ كبير» المجلد الثالث، ص١٢، و«الفتوحات الكبروية»، ص٦٢، و«بهارستان شاهي» (بالفارسية)، ص١٢٤. فيغنينا «تاريخ الحسن» عن مراجعة الآلاف من الكتب الأخرى، من المصادر التاريخية والتراجم في هذا الصدد.

١٧ ـ خواجه حيدر، البدخشي: المستورات. خط، مكتبة خانقاه أحمدي بـ طهران - إيران - ترقيم ٥٨٨، و٦١٩، ص٣٧ - ٤٢، و«تاريخ حسن»، ط - سرينغار - كشمير المحتلة - ص١٨١ - ١٨٢.

١٨ ـ غلام محي الدين، الصوفي، الدكتور: كشمير. المجلد الأول، ص٩٤، المجلد الثاني، ص٥٦٣.

١٩ ـ محب الحسن، بروفيسور: كشمير في عهد السلاطين. (بالإنجليزية) ط، مطبعة المعارف باعظم كره - الهند - ص٤٣٩.

٢٠ ـ نفس المرجع: ص٤٣٨.

٢١ ـ المصدر السابق: نفس الصفحة.

٢٢ ـ غلام حسن شاه، الكويهائي، السيد، تاريخ حسن. (بتصحيح وتحشية لبروفيسور صاحب زادة حسن شاه) ط، سرينغار - كشمير المحتلة - سنة ١٩٥٥م، ص١٧٨.

٢٣ ـ شري در: راج ترنجني. (بالفارسية) خط، ميونخ، برقم ٨٤ الف، ص١٢٣ - ١٢٥. و«أيضاً بون راج»، ص٧٧. وهكذا يوجد التفصيل في هذا الصدد بقدر صالح في «مأساة كشمير المسلمة»: للدكتور إحسان حقي. ط، إدارة السعودية للنشر والتوزيع، ص١٥٤.

٢٤ ـ السيد مهدي: بهارستان شاهي. (بالفارسية) خط، (مصورة)، مكتبة عبد العزيز - أمير اللاّئي - سرينغار - كشمير المحتلة - ص٤٧. وأيضاً أنظر «تاريخ حسن» لـ حسن شاه. (ترجمة بالأردية) ط، سرينغار - كشمير المحتلة - عام ١٩٦٩م، ص١٢٠. و «تاريخ حيدر» (واقعات كشمير) لـ حيدر ملك، خواجه. ط، لاهور، سنة ١٩١٧م، المجلد الأول، ص١٢٠.

٢٥ ـ حسن شاه، السيد: تاريخ حسن. ص١١٩. وتاريخ حيدر ملك. لـ خواجة حيدر ملك. ص١١٩.

٢٦ ـ محمد أعظم، الدومري، الكشميري: تاريخ كشمير الأعظمي. ط، لاهور، سنة ١٣٠٣هـ، ص٤١.

٢٧ ـ غلام محي الدين المعروف بـ صوفي: كاشر أو كشير. ط، لاهور، سنة ١٩٤٧م، المجلد الثاني، ص٣٤٨.

٢٨ ـ السيد محدي: بهارستان شاهي. خط، ص٣٧. و «الفتوحات الكبروية» ص٥٥.

٢٩ ـ محمد صابر، الآفاقي، الكشميري، الدكتور: جلوه كشمير. ص٧٠٩.

٣٠ ـ هو كتاب مستند هام جداً في أصول الفقه لـ صدر الشريعة عبيد الله بن مسعود المحبوبي (ت٧٤٨هـ) الموسوم بـ «تنقيح الأصول» فشرح عليه المصنف الموصوف بنفسه أولاً، بعنوان «التوضيح في حل غوامض التنقيح» نظراً لـ صعوبة الكتاب وغوامضه، ولكن كان الشرح المذكور يحتاج إلى المزيد من الشرح والتوضيح، بسبب الغرائب والمرادفات التي أتى بها الشارح عند حل الغوامض، وبسبب لغته الدقيقة والمعاني العميقة، فتناوله العلماء بالبحث والدراسة والتحقيق والتحليل، وأحدهم صاحبنا عبد الحكيم السيالكوتي.

٣١ ـ العقائد النسفية» للعلامة نجم الدين عمر بن محمد النسفي (ت٥٣٧هـ) في علم الكلام والعقائد، فشرحه العلامة سعد الدين التفتازاني، شرحاً بسيطاً كاملاً، فتلقى هذا الشرح القبول العام، حتى تناوله العلماء بالشروح والحواشي والتعليقات عليه.

٣٢ ـ هو كتاب في علم الكلام للقاضي عضد الدين الإيجي (٧٥٦هـ)، الذي لما برز دوى صيته في العالم، واحتل مكانة في مصنفات علم الكلام. انظر «سبحة المرجان لغلام علي آزاد البلكرامي. ص٢٤.

٣٣ ـ فهي «الرسالة الشمسية في القواعد المنطقية» لـ نجم الدين الكاتبي - تلميذ المحقق الطوسي - التي تنسب إلى خواجة شمس الدين؛ وزير المملكة، فلذلك سميت هذه الرسالة «الرسالة الشمسية» وحصلت هذه الرسالة القبول العام، وخاصة احتلت المكانة الرائعة عند الخواص، فشرح عليها كثير من العلماء والأعلام، أشهرهم قطب الدين الرازي، الذي سمي شرحه «تحرير القواعد المنطقية في شرح الرسالة الشمسية» ويقال هذا الشرح باسم شارحه «قطبي»، ثم أصبح هذا الشرح جزءاً مهماً للمنهج الدراسي في المدارس الدينية الدولية، وإعتنى به العلماء والأفذاذ، فحشوا عليه بكل العناية والتوجه.

٣٤ ـ لقد قال عبد الفتاح أبو غدة؛ ملخص وناسج كتاب «التصريح بما تواتر في نزول المسيح» لـ صاحبنا العلامة أنورشاه الكشميري:

«ليست هذه الألقاب من قبيل المديح، والإطراء، ولا المبالغة ولا التفخيم، وإنما هي من الحقائق التي تحلى بها الإمام الكشميري». أنظر «مقدمة التصريح بما تواتر في نزول المسيح»، ص ١٢-١٣ (حاشية لها).

٣٥ ـ محمد أجمل، نيازي، الدكتور، الشاعر: فوق الكشمير. (رسالة دكتوراة من جامعة بنجاب، في القسم الاردية)ط، لاهور، ص٧٥ - ٧٦.

٣٦ ـ هي رسالة جامعة لأشتات العلوم وأصناف الفنون، وله أيضاً رسالة بعنوان «الحصون الحميدية» فهي أيضاً مملوءة بأصناف العلوم والفنون العديدة.

المصادر والمراجع

١ ـ أبو القاسم، هندو شاه، المعروف به فرشة: تاريخ فرشة. بومبائي – الهند – المجلد الأول والثاني، ١٢٧٤هـ – ١٨٣٢م.

٢ ـ آزاد، غلام علي، البلغرامي: خزانة عامرة. مطبعة المنشي نولكشور بكانبور – الهند – ١٨٧١م.

٣ ـ آزاد، أبو الكلام: مكاتيب أبو الكلام. مطبعة الإسلام كراتشي – باكستان – ١٩٦٨.

٤ ـ أبو القاسم، محمد أسلم، المنحى: غوهر عالم (بالفارسية) آسياتك سوسائتي بكلكة – بنغال –

٥ ـ أبو محامد، محي الدين، المسكين: تحائف الأبرار. (تاريخ كبير) أمرتسر، المجلد الأول، ١٣٢٢هـ.

٦ ـ أبو الفضل العلامي: آئين اكبري. نولكشور بلكهنو – الهند – ١٢٩٩هـ – ١٨٨٢م.

٧ ـ أحمد رضا، البجنوري: نطق أنور. مكتبة ناشر العلوم ببجنور – الهند –.

٨ – أنوار الحسن، الهاشمي: مبشرات دار العلوم ديوبند. مطبعة ديوبند بسهارنفور – الهند – ١٣٨٤هـ.

٩ ـ آزاد، محمود حسين، السيد: تاريخ كشمير. (من أقدم العصور حتى ١٩٧٤م)، إدارة المعارف هاري غيل باغ كشمير الحرة، ١٩٧٠.

١٠ ـ أحمد بن عبد الصبور، الكشميري، الملا: تاريخ هادي. (بالفارسية) مكتبة سري رنبير بـ جامو وكشمير. – كشمير المحتلة – ١١٠٨هـ.

١١ ـ اختر راهي: تذكرة علماء بنجاب. المكتبة الرحمانية بلاهور – باكستان – المجلد الأول والثاني، ١٤٠٠هـ – ١٩٨١م.

١٢ ـ اختر الدهلوي: تذكرة أولياء هندوستان وباكستان. دهلي – الهند – المجلد الثالث، ١٩٥٣م.

١٣ ـ آمين طارق، القاسمي: جهاد كشمير. المكتبة التعميرية بلاهور – باكستان – دون تاريخ الطباعة.

١٤ ـ إعجاز الحق القدوسي: تذكرة أولياء بنغال. لاهور، ١٩٦٥م.

١٥ ـ إعجاز الحق القدوسي: تذكرة أولياء سرحد. لاهور، ١٩٦٦م.

١٦ ـ إعجاز الحق القدوسي: إقبال وعلماء هند وباكستان. لاهور، ١٩٧١م.

١٧ - آفاقي، محمد صابر، الدكتور، الكشميري: جلوه كشمير. مطبعة سنك ميل بـلاهور، الطبع الأول، ١٩٨١م، والطبع الثاني، ١٩٨٨م.

١٨ - آفاقي، محمد صابر، الدكتور، البروفيسور: إقبال وكشمير. إقبال إكاديمي لاهور، ١٩٧٧م.

١٩ - أبو القاسم، بديع الدين: غوهر نامة عالم. خط، المكتبة الهندية بـلندن، والمتحف البريطاني، ط، آسياتك سوسائتي بـكلكتة - الهند - ١١٨٨هـ.

٢٠ - أنور شاه، الكشميري، العلامة، المحدث: عقيدة الإسلام في حياة عيسى عليه السلام. المجلس العلمي بـكراتشي - باكستان - الطبعة الثانية، ١٣٨٠هـ.

٢١ - أنور شاه، الكشميري، العلامة: مرقاة الطارم لـحدوث العالم. مطبعة مدينة بـبجنور - الهند - ١٣٥١هـ.

٢٢ - أنور شاه، الكشميري، العلامة، المفسر: مشكلات القرآن. مطبعة جمال بـدهلي، ١٣٢٧هـ.

٢٣ - بهاؤ الدين: لب التواريخ. مكتبة عبد العزيز - أمير اللاثي - بـسرينغار - كشمير المحتلة -.

٢٤ - بابا داؤد المشكاتي، الكشميري: أسرار الأبرار. أمرتسر - الهند - ١١٣٨هـ.

٢٥ - البدخشي، نور الدين، الجعفر: خلاصة المناقب. خط، المكتبة الهندية، دون الترقيم.

٢٦ - جعفري، ريش أحمد، السيد: حكايات كشمير. جوناكره - الهند - ١٩٦٠م.

٢٧ - جيلمي، فقير محمد، المولوي: حدائق الحنفية. مطبعة نولكشور بـلكهنؤ - الهند - ١٣٢٤هـ - ١٩٠٦م.

٢٨ - حسن شاه، صاحبزادة، البروفيسور: تاريخ حسن (ترجمة بالردية) سرينغار - كشمير المحتلة -.

٢٩ - حسام الدين، الراشدي، السيد: تذكرة شعراء كشمير. كراتشي - باكستان -.

٣٠ - حسن بن علي، الكشميري: تاريخ كشمير. خط، المتحف البريطاني، تأليف ١١٢٩هـ.

٣١ - حيدر بن ملك، محمد نامي: تاريخ كشمير. خط، المتحف البريطاني، وكيمرج وباريس، تأليف ١٠٣٠هـ.

٣٢ - حيدر ملك، جادرة: واقعات كشمير أو تاريخ كشمير. لاهور، ١٦١٧م.

٣٣ - حسن، القارىء، الملا: تاريخ ملوك كشمير. خط، تأليف ١٥٦٩م.

٣٤ - حشمت الله المولوي: تاريخ جامو. لاهور.

٣٥ - حسرت، جراغ حسن: كشمير. (بالاردية) مطبعة الإتحاد بـلاهور - باكستان - ١٩٤٧م.

٣٦ - خان خانان، عبد الرحيم: تزك بابري. (ترجمة بالفارسية) بومبائي - الهند - ١٣٠٨هـ.

٣٧ـ خواجة عبد الرشيد: تذكرة شعراء بنجاب. كراتشي ١٩٦٧م.
٣٨ـ خان بهادر نبي، الدكتور: تاريخ حزارة. دار الشفاء بـ ايبت آباد - باكستان - الطبع الأول، ١٩٦٩م.
٣٩ـ خواجة غلام محي الدين: (مالك ومدير أخبار كشمير بأمرتسر) تحفة محبوبي. (سيرة الشيخ حمزة الكشميري) امرتسر - الهند - .
٤٠ـ داره شكوه: سفينة الأولياء. نولشكور ١٨٧٨م.
٤١ـ رحمان علي، المولوي: تذكرة علماء الهند. مطبعة نولكشور بـ لكنهوؤ - الهند - ١٩١٧م.
٤٢ـ رياض أحمد، الدكتور: مير سيد علي همداني، أحواله، وآثاره، وأشعاره. (بالفارسية) إدارة تحقيقات فارسي إيران وباكستان بإسلام اباد، الطبع الثاني، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.
٤٤ـ سليمان، الندوي، السيد: عرب وهندكي تعلقات (العلاقة بين الهند والعرب) الأكاديمية الهندية بـ اله آباذ - الهند - ١٩٣٠م.
٤٥ـ سليم خان كمي: كشمير أدب وثقافة. وزارة الإعلام بـ كراتشي - باكستان - ١٩٦٣م.
٤٦ـ شفيق ميرزا: كشميري مسلمانون كي جدو جهد، منتخب دستاويزات (١٩٣١ - ١٩٣٩م) إدارة البحث والتحقيق الدولية بـ إسلام آباد.
٤٧ـ شائق، عبد الوهاب: شاه نامة كشمير. منظوم، خطء سرينغار كشمير - المحتلة - .
٤٨ـ فوق، محمد الدين، المونشي: تاريخ أقوام كشمير. لاهور. المجلد الأول، والثاني، والثالث، ١٩٣٤م.
٤٩ـ فوق، محمد الدين، المونشي، الكشميري: مشاهير كشمير. لاهور.
٥٠ـ فوق، محمد الدين، المونشي: مكمل تاريخ كشمير. لاهور.
٥١ـ محب الحسن، البروفيسور: كشمير في عهد السلاطين. مطبعة معارف بأعظم كره - الهند - ١٣٨٦هـ - ١٩٦٧م.

* * *

تجليات العظمة في شعر المتنبي

د. أحمد زياد محبك

- ١ -

لكل شاعر عالمه، وهذا العالم يتسع أو يضيق، يمتد عمقاً أو يطفو على السطح، يموج ويغيم أو يهدأ ويصفو، وفق نفس الشاعر التي تكونها حياته، وتؤثر فيها موهبته وتجربته وثقافته، كما تؤثر فيها ظروف عصره.

---

* د. أحمد زياد محبك: أديب وباحث من سورية، دكتوراه في الأدب العربي. مدرس الأدب العربي في كلية الآداب بجامعة حلب. عضو اتحاد الكتاب العرب. أهم مؤلفاته: المسرحية التاريخية في المسرح العربي المعاصر.

وعالم المتنبي[1] عالم كبير، واسع الآماد، ممتد الأبعاد، يتجاوز المشارق والمغارب، والأيام والأعمار، لايكاد يحدّ أو يسمّى، هو عالم النفس العظيمة، التي ترى العظمة في نفسها أولاً، ثم تبحث عنها فيما حولها، تعشق ماهو عظيم، وتعفّ عما سواه، لأنها نفس عظيمة، لاترضى بما هو دون العظمة نفسها.

ولهذه العظمة عند المتنبي، في نفسه وفي سواه، أشكال كثيرة من التجلي، منها تصوير الآماد غير المنتهية في الزمان، وتصوير الأبعاد غير المحدودة في المكان، للتعبير عن الهمم والعزائم، والنفوس والغايات.

وهذا الشكل من التجلّي للعظمة، يدل على رحابة واتساع، كما يدل على سمو وارتفاع، فيه قدر كبير من الفخامة، مما يتسق والعظمة، فيدل عليها، على سبيل التمثيل والرمز والتجسيد.

وما دامت النفس هي المصدر الأول للعظمة عند المتنبي، فلابد من الوقوف عندها أولاً، ليكون الانتقال منها فيما بعد إلى ماتراه في العالم حولها من عظمة[2].

- ٢ -

يحمل المتنبي بين جنبيه نفساً عظيمة، تكلفه المشقة والارتحال، نشداناً للحرية، وسعياً وراء مجد لايحد، وهي تحمّله ما لا تقدر على حمله نفس أخرى، لأنها فريدة كبيرة متميزة.

وهو يعي تلك النفس العظيمة، ويعرف مكانتها، ويعرف ما تكلفه به من مشقة، ولذلك يؤكد عظمتها، كما يؤكد أن مراده لايبلغ حداً، ثم يصف ما تكلفه به من رحيل في الصحراء وقت الحر الشديد، ولاعليق لجواده سوى المراعي، ولازاد له سوى ما يصطاد من وحش، يقول: (ص٤٨٧):

وفي الناس من يرضى بميسور عيشه ... ومركوبُه رجلاه والثوبُ جلدُهُ
ولكــنَّ قلبــاً بيــن جنبــيَّ مالــه ... مدى ينتهي بي في مُرادٍ أحدُّه
يكلّفني التهجيــرَ في كــلِّ مَهْمَـهٍ ... عليقــي مراعيـه وزادي رُبُّدُهُ

ولقد ألف الشاعر ذلك الترحال، لأنه يمنحه الحرية، فإذا الأرض أمامه أراض، لايكاد يقيم في واحدة، ولا يكاد يغادر أخرى، كأنه فيها جميعاً، لكثرة ارتحاله، فهو يملك الآفاق كلها، كأنه يمتلك الريح، فيسخرها في الجهات كلها، يقول: (ص ١٤٠ ـ ١٤١):

ألفتُ ترحُّلي وجعلت أرضي ... قُتودي والغُرَيْريَّ الجلالا
فما حاولتُ في أرضٍ مُقاما ... ولا أزمعتُ عن أرضٍ زوالا
على قلق كأن الريح تحتي ... أوجِّهها جنوباً أو شمالا

والأبيات لاتدل على جهة ما تحديداً، إنما تدل على رسم أبعاد لاتحد في المكان، بل تدل على عزيمة كبيرة تصرّف الريح في تلك الأبعاد. كما لاتدل الأبيات على الحلّ والترحال فحسب، بل تدل على حالة القلق المتولّدة عنهما، وهي حال متحركة أبداً، لاتنتهي، توحي بمدى زمني واسع.

ولذلك يمرض المتنبي عندما يستقر به المقام في مكان، لأن حريته تحدّ، يقول (ص٥٢٤):

أقمت بأرض مصرَ فلا ورائي ... تخبّ بيَ المطيُّ ولا أمامي
يقول لي الطبيبُ: أكلتَ شيئاً ... وداؤك في شرابك والطعام
وما في طبِّه أني جَوَادٌ ... أضرَّ بجسمه طولُ الجمام
تعوَّد أن يغبر في السرايا ... ويدخل من قَتَام في قتام

وليس غريباً أن يبدو المتنبي أدرى بنفسه من طبيبه، لا لأنها هي نفسه، ولكن لأنه ينظر إلى آماد لاتحد، ويرى أسباباً غير مقيسة، على حين ينظر الطبيب الى أشياء محدودة، فلا يرى إلا أسباباً مباشرة، وهذا هو الفرق بين عالمين، عالم الجزئيات المحدودة، وعالم الأبعاد غير المحدودة.

ويؤكد المتنبي حريته من خلال انطلاقه في أرض الله الواسعة، وعدم تقيده بمكان يستقرّ فيه، حتى إنه ليؤكد أن الحنين لا ينتابه إلى مكان كان قد غادره، فيقول (ص٥١٦):

غنـي عن الأوطـان لايستخفنـي ... إلى بلـد سـافرت عنـه إيـابُ

وهو بذلك يتحرر من إسار الأرض، ومن نطاق جاذبيتها، ليؤكد ثانية سموه، وبلوغه علواً لا يداني، فيقول (ص٥١٦):

وإني لنجـم تهتـدي صحبتـي بـه ... إذا حال من دون النجوم سحابُ

وغـاية الشاعـر من ذلك كله هو المجد، وماهو عنده بالمال، وإنما هو الإبداع؛ قولاً وفعلاً، شعراً وبطولة، يقول (ص ١٩٥ ـ ١٩٦):

ذرِ النفسَ تأخذْ وسْعها قبل بينها ... فمفتـرقٌ جـاران دارهمـا العـمْرُ
ولا تحسـبنَّ المجـد زقًّـاً وقيـنـةً ... فما المجد إلا السيفُ والفتكةُ البكرُ
وتضريـبُ أعناق الملوك وأن تـرى ... لك الهَبَواتُ السودُ والعسكرُ المَجْرُ
وتـركـك فـي الدنيا دَويًّا كأنما ... تداول سـمع المـرء أنْمُلُه العَشْرُ
وكم من جبال جبتُ تشهدُ أنني الـ ... ـجبالُ وبحرٍ شـاهـد أنني البحر

وإذا كان الجبلُ يدل على الكتلة العظيمة والعلو الشاهق، فإن البحر يدلّ على الخضم العظيم والامتداد الواسع، وبذلك يتكامل الخطان، طولاً وعرضاً، ليرسما بعدين ممتدين، لعالم عظيم، هو عالم المتنبي، بل هو نفسه العظيمة، وقد اتخذ لها من ذلك العالم رمزاً وتجسيداً.

وترك الدويّ في الدنيا يدلّ على سعتها وعظمتها، وامتدادها غير المنتهي من خلال الدوي الذي يتردّد صداه ويتكرر، فتزداد الأبعاد أبعاداً، والآماد آماداً.

وإذا كانت الدنيا مكاناً، فإن إحداث الدويّ فيها هو فعل زمني، وبذلك يكتسب المكان بعداً زمانياً، فيتحد المكان والزمان، ليكوّنا معاً عالماً واسعاً ممتداً، لاينتهي، هو عالم عظيم، لنفس عظيمة.

ولا بدّ لذلك الدويّ أيضاً من أن يكون عظيماً، كي يملأ الدنيا، وإلا فلن يملأها، وبذلك يزداد ذلك العالم عظمة على عظمة.

وحين يذكر المرء أن المقصود بذلك الدوي ليس محض الصوت، وإنما المقصود به الشعر، عندئذٍ تزداد العظمة في ذلك العالم عظمة، وتتألق شعراً.

وهكذا يضاف عنصر آخر جديد، يملأ الآماد والأبعاد، وهو عنصر عظيم أيضاً، ذو آماد لا تحد، وأبعاد لاتنتهي، هو شعره العظيم الصادر عن نفسه العظيمة.

ويؤكد ذلك كله قوله: (ص١٢٣):

أنا صخرة الوادي إذا ما زُوحمت وإذا نطقتُ فإنني الجــوزاء

فهو في رسوخه وثباته صخرة عنيدة، وهو في شعره صوت عال، وهو بذلك يرسم ثانية خطين ممتدين، أحدهما يمتد أفقياً على طول الوادي ليملأ الأرض، والآخر يرتفع عامودياً ليبلغ السماء، فيتكامل بذلك بعدان، الامتداد والارتفاع، الأرض والسماء، والمكان والزمان، ليكون الاتساع والفخامة والعظمة.

وحال شعره كحاله، عظمة وترحالاً، فهو يملأ الخافقين، بل يتجاوزهما إلى آفاق لاتحد، مخترقاً الحصون والحدود، ليصنع عالماً لاينتهي، هو عالم شعره العظيم.

يقول عن شعره (ص ٥٠٧-٥٠٨):

فشـرَّق حتى ليـس للشرق مشرقٌ وغرَّب حتى ليس للغرب مغربُ
إذا قـلتـه لـم يمتنـع من وصوله جـدارٌ معلّى أو خبـاءٌ مطنَّـبُ

-٣-

إن عالم المتنبي عالم واسع، وآماده الزمانية وأبعاده المكانية لاتحد، هي أبعاد العزيمة وآماد النفس العظيمة، وليست مسافات مكان أرضي، ولا مقاييس زمان ميقاتي، إنما هي أبعاد القوة والعظمة والإبداع، وإنما هي آماد الطموح والإرادة والعزيمة، وما المكان أو الزمان إلا رمز وتجسيد.

ولذلك، ليس غريباً ان يختار المتنبي من العالم الواسع مكاناً صغيراً محدوداً جداً، هو ظهر الجواد، لا لأنه مكان في الواقع، ولكن لأنه آلة حركة قوية تتيح له الانعتاق من المكان المحدود للانطلاق في رحاب أبعاد لاتحدّ.

وليس غريباً أيضاً أن يختار من الأزمان كلها حيزاً محدوداً يجسده، وهو الكتاب، لا لأنه محدود، ولكن لأنه يضم معارف الأجيال، وخبرات الشعوب، وتجارب الأحقاب، وبذلك يتيح له إمكان التحرر من اللحظة الراهنة، لينطلق في آماد الزمان غير المحدود.

وهنا تنلجي روعة البيت الذي يقول فيه (ص ٥١٧):

أعزّ مكان في الدنى سرج سابح وخير جليس في الزمان كتاب

والبيت يرسم كأبيات أخرى كثيرة بعدين متعانقين، أحدهما يمثل المكان والآخر يمثل الزمان، ليصنعا معاً العالم الواسع العظيم الذي يشغله المتنبي مثلما يشغله شعره.

ومثله تماماً في رسم بعدي الزمان والمكان البيت الشهير الذي يقول فيه: (ص٣٤٣):

الخيل والليل والبيداء تعرفني والسيف والرمح والقرطاس والقلم

ومما لاشك فيه أن العناصر المذكورة في البيتين من كتاب وخيل وما إليهما، ليست عناصر عزلة وهزيمة وانحباس، وإنما هي أدوات حركة وانتقال، ووسائل فعل مجيد، يؤكد عظمة النفس.

ولقد جاء قول الناس في المتنبي بعدئذٍ موافقاً لمنطوق البيتين، إلاّ إنه قولهم عنه: «مالىء الدنيا وشاغل الناس».

والمتنبي يؤكد شغله عنصري المكان والزمان، والطول والعرض، والامتداد والارتفاع، في بيتين تاليين للبيت السابق، من القصيدة نفسها فيهما، (ص ٣٤٣-٣٤٤):

صحبت في الفلوات الوحش منفرداً حتى تعجب مني الغَوْرُ والأَكَمُ

ما أبعد العيب والنقصان من شرفي أنا الثريا وذان الشيب والهرم

وهي القصيدة الشهيرة التي أنشدها في حضرة سيف الدولة، فقال فيها (ص٣٤٣):

سيعلم الجمع ممّن ضمّ مجلسنا بأنني خير من تسعى به قدم

- ٤ -

ونفس المتنبي العظيمة أصيلة في عظمتها، العظمة فيها راسخة لاتتزعزع.

يؤكد ذلك أن المتنبي في أشدّ حالات الحزن والقهر والضيق يظل وفياً لعظمته، إذ تموت جدته لأمه، فيفجع بها، ويحزن، ولكن لاتسد عليه الدنيا، ويظل عالمه واسعاً، بعيد الآماد، واسع الأبعاد، ويظل مندفعاً وراء مرامه الذي لايحد، يجوب الآفاق، ولذلك لم يكن غريباً أن يفخر بنفسه، وهو يرثي جدته لأمه، بل لعل أعظم فخر له بنفسه، ولعل أجمل تصوير لعالمه العظيم ونفسه العظيمة، كان في تضاعيف رثائه جدته لأمه، حيث يقول (ص ١٧٧ ـ ١٧٩):

وما انسدَّت الدنيا عليَّ لضيقها ... ولكنَّ طرفاً لا أراك به أعمى
ولو لم تكوني بنتَ أكرم والد ... لكان أباك الضخمَ كونُك لي أمّا
تغرَّب لامستعظماً غير نفسه ... ولا قابلاً إلا لخالقه حكما
ولا سالكاً إلا فؤاد عجاجةٍ ... ولا واجداً إلا لمكرُمةٍ طعما
يقولون لي: ما أنت في كل بلدةٍ؟ ... وما تبتغي؟ ما أبتغي جلَّ أن يُسمى
إذا فلَّ عزمي عن مدى خوفُ بعده ... فأبعدُ شيء ممكنٌ لم يجد عزما
وإني لمن قومٍ كأنَّ نفوسهم ... بها أنَفٌ أن تسكن اللحم والعظما

ولعله من الظلم للمتنبي تفسير ذلك المطمح العظيم الذي لاتحدّ أبعاده بالسعي إلى الإمارة، أو الرغبة في تولّي حكم بلدة، وإن كان المطمح العظيم لاينفي مثل هذه الرغبة أو ذلك السعي، إذ يظل طموحه أعظم، وتظل آماده وأبعاده أوسع من الولاية، وأكبر من الحكم، ولايضير النفس العظيمة ان تكون الإمارة جزءاً من طموحها، ولو كان طموح المتنبي محصوراً في الولاية أو متوقفاً عندها لما أقام عند سيف الدولة نحواً من عشر سنوات، ولكان ـ لو أراد ـ خرج على سيف الدولة وألب عليه الجيش، واستعان بالقبائل التي كانت تناصبه العداء، وتشن عليه الغارات.

-٥-

وبالعظمة نفسها، بما فيها من آماد وأبعاد لاتحد، يمكن تفسير المديح في شعر المتنبي، وما إليه من رثاء وغزل وهجاء.

إن نفس المتنبي العظيمة تبحث عن العظمة في العالم، فتعشقها، لا لتستمد منها عظمتها، ولكن لتضفي عليها من عظمتها، ولذلك يصنع المتنبي للنفس العظيمة التي هي مثل نفسه عالماً عظيماً مثل عالمه.

فهو يرسم لسيف الدولة عالماً يعلو الى النجوم، ويعظم كالجبال، ويمتد شمالاً ويمتد يميناً، فإذا الصورة واسعة طولاً وعرضاً وعمقاً وارتفاعاً، هي بسعة الكون كله، وهي بعظمة النفس، نفس كلٍّ من المادح والممدوح.

يقول المتنبي في سيف الدولة (ص ٤٣٢ـ٤٣٦):

ذي المعالي، فليعلون من تعالى ... هكذا هكذا وإلاّ فلا لا
شرفٌ ينطحُ النجوم بروقيه ... وعزٌّ يقلقلُ الأجبالا
حالُ أعدائنا عظيمٌ وسيفُ ... الدولة ابنُ السيوف أعظم حالا
وهمُ البحرُ ذو الغوارب إلاّ ... أنه صار عند بحرك آلا
وإذا حاولت طعانك خيلٌ ... أبصرت أذرع القنا أميالا
بسط الرعبِ في اليمين يميناً ... فتولّوا وفي الشمال شمالا
والعيان الجليُّ يحدث للظنِّ ... زوالا وللمراد انتقالا
ما لمن ينصبُ الحبائل في الأر ... ض ومرجاهُ أن يصيدَ الهلالا؟

ومثل هذا الشعر العظيم لايمكن أن يفسّر على أنه مبالغة، إنما هو شعر عظيم لشاعر عظيم، نفسه تملأ الكون كله، وتمتلىء به، ولذلك تحمل رؤيته للأشياء من حوله رؤية كونية واسعة، تملأ الخافقين امتداداً، وتبلغ السماء علواً.

إن الشاعر شغوف بالآماد والأبعاد، فهي تسكن روحه، ويمتد فيها حسّه ووجدانه، ويتأكد هذا في جعله الرماح نفسها طويلة تمتد كي تبلغ

أهداف الممدوح البعيدة، كما يتأكد في تصويره همة الممدوح التي يجعلها أبعد من زحل علواً، حتى إن زحل بالنسبة الى همته كالتراب بالنسبة الى زحل نفسه، فهل بعد ذلك العلو من علو؟ إنه الطموح إلى ما لا يحد.

يقول في مدح سيف الدولة (ص ٢٨١ ـ ٢٨٢):

مثـلُ الأمـير بـغى أمراً لقرّبه   طولُ الرماح وأيدي الخيل والإبل
وعـزمةٌ بَعَثَتها همَّةٌ، زُحلٌ   مـن تحتها بمكان التُرب من زحل

ومثلما اتخذ الشاعر نفسه من ظهر جواده خير مكان له، يسعى له الى المجد، كذلك فعل ممدوحه ومثلما ملأ الشاعر الدنيا وشغل الناس، كذلك مدّ الممدوح مداه، فإذا كل بعيد دان له، وإذا عزته تبلغ الآفاق، يقول أيضاً في مدح سيف الدولة (ص ٢٣٩ ـ ٢٤٠):

وسعى، فقصّر عن مداه في العلى   أهلُ الزمان وأهلُ كلِّ زمان
تخذوا المجالس في البيوت وعنده   أن السروجَ مجالس الفتيان
في جحفل ستر العيون غباره   فكأنما يُبصرن بالآذان
يـرمي بها البلد البعيد مظفَّرٌ   كلُّ البعيد لـه قريبٌ دان
فكأن أرجلها بتربة منبج   يطرحن أيديها بحصنِ الرّانِ

وتظهر المسافات والأبعاد طوع بنان الشاعر، يصرّفها كما يشاء، يمدّها أو يقصّرها، وفق غرضه، منطلقاً في الحالات كلها من رؤية كونية، ممتدة الأبعاد، بعيدة الآماد، زماناً ومكاناً.

فالأعداء على سبيل المثال يرون عظمة الممدوح، فتضعف أمامه عزيمتهم، ويرون أبعاده الممتدة، فتقصر دونه رماحهم، أما جيشهم الطويل العريض الممتد، فما هو إلا لقمة سائغة. يقول في مدح سيف الدولة، وهو يذكر أعداءه الروم: (ص ٣٧٣):

فلما رأوه وحدَه قبل جيشه   دروا أنَّ كلَّ العالمين فضولُ
وأنّ رماح الخطّ عنه قصيرة   وأن حديد الهند عنه كليلُ
أغرّكمُ طولُ الجيوش وعرضها   عليٌّ شروبٌ للجيوش أكولُ

ويؤكد أصالة رؤية المتنبي الواسعة، ونفسه العظيمة، تصويره جيش الأعداء، فهو جيش عظيم، يمتد عرضاً، فيملأ الأرض، مشرقها والمغرب، ويعلو ضجيجه، فيبلغ الجوزاء، وهو بهذا التصوير يكرر صورة طالما رسمها ببعديها الأفقي والشاقولي.

يقول مخاطباً سيف الدولة واصفاً جيش الروم: (ص٤٠٣)

أتـــوكَ يجـــرُّونَ الحـديـدَ كأنما　　سَرَوْا بجيادٍ مالهـنَّ قـوائمُ

خميسٌ بشرقِ الأرض والغرب زحفه　　وفي أذنِ الجـوزاء منه زَمازمُ

كما يؤكد أصالة رؤيته الواسعة، ونفسه العظيمة، وانشغاله الدائم بالأبعاد والآماد وصفُهُ الأسد الذي صاده بدر بن عمار، حيث يقول: (ص ١٤٧-١٤٨):

وردٌ إذا وردَ البحيرة شـارباً　　وردَ الفـراتَ زئيـره والنيـلا

يطأ الـثرى مـتـرفقاً من تيهه　　فـكـأنه آسٍ يجسُّ عليـلا

مازال يجمَعُ نفسه في زوره　　حتى حسبتَ العرض منه طولا

والشاعر لايكتفي بتغيير المسافات والأبعاد، بل إنه ليغير في الأزمان، دليلاً على نفس عظيمة، وعزم قوي، يقول في مدح بدر بن عمار (ص١٥٣):

أمضى إرادته فسوف له قدٌ　　واستقربَ الأقصى فثمَّ له هُنا

فالمستقبل من الأفعال عند الممدوح أصبح ماضياً، والبعيد من المواقع أصبح ماثلاً، ومرجع هذا التغيير في الأزمان والمواقع إرادة عظيمة.

والأمر لايتعلق بمقدرة لغوية، أو تلاعب لفظي، إنما يتعلق بنفس عظيمة، تقدر على تطويع اللغة، مثلما تقدر على تطويع الزمان والمكان فاللغة هنا رمز وتجسيد، لما وراءها من قدرة وعظمة.

وكذلك الأبعاد والآماد، والأزمان والمواضع، في امتدادها، ماهي إلا تمثيل لأفكار، وتجسيد لمعان، ورموز لحالات.

ومن ذلك حلب نفسها، فهي بالنسبة إلى المتنبي رمز للآماد والأبعاد

التي لاتحد، والمقصد الذي لاينال، فهي دائماً قصده، لايشغله عنها غياب أو بعاد، ولا يلهيه عنها روض، فهي قصده، ولا يشغل عنها بما هو محدود أو مؤقت أو عارض، لأنها تحوي رجلاً تمثلت فيه النفس العظيمة، نفس سيف الدولة.

ويؤكد ذلك وفاؤه لسيف الدولة، إذ يمدحه وهو بعيد عنه في الكوفة، ويظل يرى فيه الرجل الذي يملأ الآماد والأبعاد ويشغل الزمان والمكان.

يقول في حلب وفي سيف الدولة وهو بعيد عنهما في الكوفة (٤٥٨ - ٤٦٠):

كلما رحبَتْ بنا الروض قلنا ... حلبٌ قصدُنا وأنت السبيلُ
فيك مرعى جيادنا والمطايا ... والتي وجيفنا إليها والذَّميل
والمُسمَوْن بالأمير كثيرٌ ... والأمير الذي بها المأمول
الذي زلتُ عنها شرقاً وغرباً ... ونداه مقابلي ما يزول
ومعي أينما سلكت كأني ... كلُّ وجه له بوجهي كفيلُ
ليس إلاك ياعلي همام ... سيفه دون عرضه مسلول
كيف لاتأمن العراقُ ومصرٌ ... وسراياك دونها والخيولُ
لو تحرَّفت عن طريق الأعادي ... ربط السدرُ خيلهم والنخيلُ
أنتَ طول الحياة للروم غازٍ ... فمتى الوعدُ أن يكون القُفُول؟

فالمتنبي يعيد في كل مدائحه رسم الخطوط الأساسية التي تملأ الزمان والمكان، طولاً وعرضاً وعلواً، مما يدل على صدوره في ذلك كله عن نفسه التي ترى الكون العظيم، فلا تشغل إلا بما هو عظيم.

- ٦ -

ويؤكد رؤية المتنبي الكونية المنطلقة من نفس عظيمة، لتملأ الدنيا كلها، كما يؤكد أصالة تلك الرؤية، غزله، ورثاؤه.

فهو يتغزل، فيمنح الحبيب أبعاداً لاتحد، وآماداً لاتوصف، فيقول: (ص ٩٢):

هـامَ الفـؤادُ بأعـرابيةٍ سـكنت   بيتاً مـن القلب لم تمدُد لـه طنبا
بيضـاء تُطمع فـي ماتحت حلّتها   وعـزّ ذلك مطلـوباً إذا طلبا
كـأنها الشـمس يُعيي كفَّ قابضه   شعاعها، ويـراه الطرف مقترباً

فالبيت الذي تسكنه الحبيبة في قلب الشاعر أكبر من أن يشد بالحبال، لأنه أعظم من أن يقـاس أو يحد، والحبيبـة أعظم من أن تنال، لأنهـا في مكانتها كـالشمس، ويبدو شعاعها قريباً، ولكن الكف تعجز عن الإمساك به.

ويرثي والدة سيف الدولة، فينطلق في رثائها من نفسه العظيمـة، ليملأ الكون كله مجداً وعظمة، وهو يرثيها فيقول (ص ٢٧١):

رواقُ العـزّ فـوقك مسبطـرٌ   وملـكُ عـليٍّ ابنـك في كمال

ثم يرثي أخت سيف الدولة، فيجعلها محجبة تحت الثرى، بعيدة كل البعد عن الأعين، ليس عن أعين البشر فحسب، بل عن أعين الشهب، راسماً بذلك بعداً لا يُحد.

يقول في رثائها (ص ٤٦٤):

قد كان كـل حجاب دون رؤيتها   فمـا قنعت لها يا أرض بالحُجب
ولارأيـت عيـون الإنس تـدركـها   فـهـل حسـدت عليـهـا أعينَ الشهب؟

وهي أيضاً رؤية كـونية، تشغل مـا بين الأرض والسمـاء، ومـا تحت الثرى وما فوق الجوزاء، مؤكدة امتداد الأبعاد لديه إلى ما لا يحد.

-٧-

وليس غريباً بعد ذلك أن يهجو كافوراً، فيكون هجاؤه له أيضاً ذا رؤية كونية، تمتلك أبعاداً وآماداً لاتحد، ويؤكد ذلك قوله مخاطباً سيف الدولة (ص ٤٦٠):

من عبيدي، إن عشتَ، لي ألف كافور   ولـي مـن نظداك ريف ونيـل

فهو يسخر من كافور، فيمدّ آلافاً من أمثاله، يملأ بهم الخافقين،

ليجعلهم جميعاً عبيداً له، غير متخلّ عن رؤيته البعيدة المدى.

وهو لايكتفي بذلك، بل يجعل من كافور مركزاً للسخرية، ويجعل الباكيات يأتين من كل صوب وحدب، ليضحكن منه، راسماً بذلك أيضاً صورة ممتدة الأبعاد، حيث يقول في هجائه (ص ٥٤٣):

ومثلك يُؤتى من بلاد بعيدة ... ليضحك ربات الحداد البواكيا

-٨-

وثمة سؤال قد يطرح، وهو: إذا كانت نفس المتنبي عظيمة، وإذا كانت تبحث عن العظيم كي تعشقه وتمدحه، فكيف يمدح المتنبي كافوراً؟

في الواقع لم يكن كافور[٣] على قدر قليل من العظمة، بل كان عظيماً حقيقة، فقد ولي حكم مصر، وصياً على ولد مالكه، وهو عبد مملوك، ولكنه استطاع أن يستخلص حكم مصر لنفسه، وأن يؤلف من حوله القلوب، ويجمع الأدباء والشعراء والفقهاء، وقد هزم الحمدانيين قرب دمشق، وضم إليه حكم الشام والحجاز، وهادن الفاطميين في المغرب، ونال من الخليفة العباسي الاعتراف والياً على مصر، ودعي له على المنابر في مصر والشام والحجاز، ودام حكمه لمصر نحواً من ثلاثة وعشرين عاماً، وحسبه أنه حاكم قطر له مكانة وأهمية، تضارع بلاد الشام.

ولاينسى المرء ان المتنبي كان يضفي من شخصه على شخص ممدوحه، ويمنحه من عظمته، ولايستمد منه العظمة، ويؤكد ذلك أنه كان في الحالات كلها، سواء مدح كافوراً أو سيف الدولة، كان يرسم لممدوحه من الآماد والأبعاد، طولاً وعرضاً، وسمواً وارتفاعاً، مثلما كان هو يرسم لنفسه، مما يدل على أنه كان يصدر في مديحه عن نفسه لاعن ممدوحه.

ويتضح ذلك في مدحه كافوراً، ومن ذلك قوله فيه: (ص ٤٨٣):

يدبّر الملك من مصر الى عدن ... إلى العراق فأرض الروم فالنوب

إذا أتتها الرياح النُكب من بلد ... فما تهبُّ بها إلا بترتيب

ولا تجاوزها شمس إذا شرقت ... إلا ومنه لها إذنٌ بتغريب

والشاعر في الحقيقة هو الذي يكرم نفسه ويعظمها، ويجعل لها تلك المكانة التي تسمو على مكانة الممدوح نفسه، فإذا هو لايترك له شيئاً، بل يفخر عليه.

إن عالم المتنبي عالم خاص متميز، يجب ألا يقاس بمعايير الواقع، والحياة اليومية، ويجب ألا يحكم عليه بالانطلاق من مفهوم الواقعية ولاسيما في بعض معانيها المباشرة، إن عالم المتنبي يحتاج الى مفاهيم ومعايير خاصّة به، تنطلق من خصوصيته، بوصفه عالماً متميزاً، يتجاوز الواقع الى ماوراءه، ويخترق المألوف الى ماهو غير مألوف، ويتخطى المقيس الى ماهو غير مقيس. إن عالم المتنبي هو عالم المثال والحلم والطموح، هو عالم النفس العظيمة، ومن الظلم له أو الإجحاف به أن يحاكم وفق معايير الحياة العادية، ومنطق الواقع اليومي.

وضمن هذا العالم الخاص الذي يتم به تجاوز العالم المألوف، يتمّ قبول ذلك الفخر، مثلما يتم قبول ذلك المديح لكافور أو سواه، لأن الأمر لايتعلق في الحقيقة لابمدح ولافخر، إنما يتعلق بنفس عظيمة، تحسّ الكون وتشغل به، ولعل أبرز مايشغلها فيه هو الزمان والمكان، لأنهما العنصران الفاعلان في حياة الإنسان، وإذا كان معظم الناس يخضعون لهذين العنصرين، فإن المتنبي واحد من أولئك القلة العباقرة الذين لايخضعون لهما، بل يدخلون معهما في تحدّ وصراع.

-٩-

إن لدى المتنبي حسّاً مرهفاً بالمكان، ووعياً حاداً بالزمان، وهو يعاني منهما كليهما، ويتحدّاهما معاً، ولايخضع لهما، وطموحه اكبر من أن يحدّه زمان أو مكان، وطموحه أيضاً أن يشغل الزمان والمكان معاً.

فالمتنبي يسعى وراء غايته، ولايكاد يصلها، لأنها بعيدة، فهو يحسّ أن مكان إبله في الصحراء، هو نفسه لايكاد يتغير على الرغم من أن الإبل تسير، وكأن مكانها في الصحراء هو مكانه هو نفسه على ظهر الإبل، لايتغير. يقول في ذلك: (١٩٦):

وخـرقٍ مكانُ العيس منـه مكانُنا من العيس فيه واسط الكور والظهر

وهذا يدل إحساس المتنبي برحابة المكان وضيقه ببطء الحركة ورغبته في الانتقال والوصول السريع الى هدفه .

ولكن هذا الهدف في الواقع كبير من الصعب الوصول اليه ، ولذلك يحس أيضاً بأن الأرض كأنها كرة ، يدور حولها ولا نهاية لها ، كما يحس بأن الأرض تسافر معه ، فكأنه لايغادر موضعه . يقول في ذلك واصفاً إبله وهي تقطع القفر : (١٩٦) :

يَخدْنَ بنا في جَوْزه وكأننا   على كرة أو أرضه معنا سَفْرُ

ولئن دلّ ذلك على شيء ، فهو يدلّ على احساس المتنبي المرهف بالمكان ، وضيقه به نفساً ، ورغبته في التغلب على رحابته ، والوصول الى هدفه الصعب .

والمتنبي يعي الزمان ، ويدرك أنه لايواتيه بما يود ، بل إنه لايساعده على تحقيق طموحه . يقول (ص ٥٤١) :

الدهر يعجب من حملي نوائبه   وصبر نفسي على أحداثه الحطم

وقت يضيع وعمر ليت مدته   في غير أمته من سالف الأمم

أتى الزمان بنوه في شبيبته   فسرّهم وأتيناه على الهرم

وهو يرى في الزمن عدواً شرساً ، يقول : (ص ١٩٤) :

أطاعن خيلاً من فوارسها الدهر   وحيداً وما قولي كذا ومعي الصبر

ولكنه على الرغم من ذلك يظل طموحاً بعيد الطموح ، فهو يريد أن يبلغ من زمنه مالم يبلغه الزمن نفسه ، يقول : (ص ٥٠٨) :

أريد من زمني ذا أن يبلّغني   ماليس يبلغه من نفسه الزمن

وهو لايقبل من الزمن عطاءه ، إنما يريد أن يأخذ منه هو مايشاء باختياره ، يقول : (ص٥٦٧) :

أعطى الزمان فما قبلت عطاءه   وأراد لي فأردت أن أتخيّرا

وهذا يدل على وعيه لذاته ، ورغبته في امتلاكه حريته ، كما يدل على أنه في نفسه أعظم من الزمن .

ولذلك كان المتنبي حريصاً على ساعات عمره، فهو يريد أن يملأها كلها عزة ومجداً، ويأبى أن تمرّ به ساعة من غير أن يزداد فيها عزة، يقول (ص ١٧٩):

فلا عبرت بي ساعة لاتعزني ولاصحبتني مهجة تقبل الضيما

ولذلك كانت أفعاله كلها في سبيل المجد، كبيرها أو صغيرها، قليلها أو كثيرها، فهو جادّ فيها كلها، وحسبه هذا، سواء فاز ببغيه أو لم يفز، يقول: (ص ٢٠٤):

أقل فعالي بَلْهَ أكثره مجد وذا الجِدُّ فيه نلتُ أم لم أنل جَدُّ

إن الإحساس الحاد بالمكان والوعي الشديد بالزمان، والشعور بأنهما لايساعدان على تحقيق الطموح الكبير، كل ذلك يفجّر في النفس صراعاً حاداً، وألماً شديداً.

ولذلك قال المتنبي (ص ٢٦٧):

وإذا كانت النفوس كباراً تعبت في مرادها الأجسام

ويقول أيضاً (ص ١٧٩):

وإنّي لمن قوم كأن نفوسهم بها أنف أن تسكن اللحم والعظما

هذا كلّه يؤكد أن المتنبي يملك نفساً عظيمة، ذلك لأن الإنسان البسيط العادي لايعاني من مشكلة الزمان ولا من ضيق المكان، بل يرضى بما هو قليل، ولايحسّ بمرور الزمن، إنما العظيم، صاحب الطموح الكبير، والنفس العظيمة، هو من يحس بمشكلة الزمان والمكان.

ولذلك كان المتنبي ينتصر على ضيق الزمان العادي وتفاهة المكان المحسوس برسم آفاق بعيدة لزمان لاينتهي ومكان لايحد، هما غير الزمان المعروف أو المكان المألوف، هما زمان العزة والقوة، ومكان المجد والطموح، وهما من غير شك الأسمى والأبعد والأبقى.

ولذلك كله كـانت نفس المتنبي العظيـمـة تصنع ذلك العـالـم الواسع الآماد الممتد الأبعاد كي تستعيض به عن الواقع، هي نفس تصنع عالماً من مثال، لا من واقع، ومن التجني على ذلك العالم أن يقاس بما هو مألوف في الواقع، ومن الظلم لتلك النفس العظيمة أن توزن بما معروف لدى العامة من موازين الحياة العادية.

إن تلك الآماد البعاد والآفاق الرحاب لايمكن أن تفسّر بالمبالغة أو الإحالة، ولا بالصنعة اللفظية أو بلاغة القول، كما لايمكن أن تفسر بالرغبة في النوال أو التعويض عن نقص وضعف حال.

إن تلك الآماد والأبعاد تدل على نفس عظيمة، رأت الكون العظيم، فوعته، وانطلقت من عظمتها لتجول في رحاب الكون العظيم، حرة أبية، مترفعة عن الصغائر العارضة، متطلعة إلى كل ماهو عظيم، تعشقه، وتتغنى به، لتؤكد عظمتها.

- ١ -

إن تلك الآماد والأبعاد في امتدادها اللانهائي، في الزمان والمكان، هي بناء أصيل في رؤية راسخة، تتجلى في الحالات كلها، من سعادة أو شقاء، فرح أو حزن، مع الذات أو مع الآخر، مما يدل على أنها تشكيل ثابت في بنية تلك النفس العظيمة.

ولكن ما مصدر تلك الرؤية؟ مامرجعها؟ ما العامل المكون لها؟ أهو نشأة رفيعة أم وضيعة؟ أهو ثقافة عربية أم ثقافة وافدة؟ أهو روح فرد متميز أم روح مجتمع متميز؟

مما لاشك فيه أنه من الصعب ترجيح عامل على عامل، ولاسيما فيما يخص النفس الإنسانية، ولذلك تبدو هناك دائماً عوامل كثيرة.

ولعل من أبرز العـوامل على خلق هذه النفس العظيـمـة هو روح

العصر، فالمتنبي سليل حضارة عربية إسلامية، امتدت من الصين شرقاً الى الأندلس غرباً، وضمت أمماً وشعوباً، وورثت حضارات، واستطاعت أن تتمثلها، وأن تضيف اليها، وأن تبدع فيها، فهي حضارة أنتجت علوماً جديدة مبتكرة، كالنحو والبلاغة، وهي جميعاً علوم عربية بحتة، نشأت في رحاب الإسلام، ولخدمة القرآن الكريم، وفهمه، ثم استقلت، وأصبحت علوماً لها أصولها ونظامها المعرفي، بالإضافة الى علوم دينية أخرى، كالفقه والتشريع والتفسير، وعلم الحديث.

والمتنبي يعي ذلك كله، ويدركه، ويدرك أنه سليل أبي تمام والبحتري وابن الرومي والجاحظ وأبي نواس وبشار بن برد والأخطل وحسان بن ثابت وامرىء القيس.

ويدرك أيضاً أن الخلافة العباسية تدير من بغداد العاصمة أمور الملك في أصقاع تمتد من الصين الى الأندلس، ولئن كانت هنالك ولايات ودويلات، تتناحر، فهو يدل أنها جميعاً ذات روح واحدة هي الروح العربية.

كما يدرك ماتتعرض له البلاد من أخطار الروم، ويرى بعينه صمود سيف الدول أمامهم، وصده غزواتهم، وانتصاره عليهم في كثير منها.

وإذن فهناك الوعي بالعصر، والشعور بروحه، وطبيعته، وهذا يولد الثقة بالنفس، والإحساس بالقوة، والشعور بالعظمة.

ويضاف الى ذلك، روح الفرد نفسه بما تملك من موهبة وقوة وحماسة، وقد ظهرت هذه الروح واضحة في قوتها وعظمتها وامتدادها وشمولها الكون كله، وسعيها الى ملئه عزة وعظمة وإبداعاً.

الحواشي

- المتنبي، أبو الطيب، أحمد بن الحسين، ولد في الكوفة سنة ٣٠٣ هـ ارتحل الى البادية سنة ٣١٢ هـ وأقام فيها عامين حيث خالط البدو ثم قدم بغداد أواخر سنة ٣١٦ هـ ثم قصد اللاذقية سنة ٣٢١ هـ وطاف بالشام ثم استقر به المقام عام ٣٣٧ عند سيف الدولة في حلب إلى أن غادره عام ٣٤٦ هـ الى مصر، حيث مدح كافوراً الإخشيدي. ولم يلبث أن غادره عام ٣٥٠ هـ الى بغداد ليمكث فيها عاماً ثم يقصد أرجان وشيراز، ويقرر العودة الى بغداد عام ٣٥٤ ولكن في الطريق من واسط الى بغداد تعرض له فاتك بن جهل الأسدي فقتله.

ينظر: المحاسني، د. زكي، المتنبي، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط. رابعة، ١٩٧١، ص ٢٢ وما بعدها. ومراجع المتنبي ومصادره كثيرة، ولكن البحث مستقل بمنهجه وزاوية الرؤية.

٢ - شواهد المتنبي الشعرية تمت العودة فيها إلى: اليازجي، ناصيف، العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، دار صادر، دار بيروت، بيروت، ١٩٦٤.

٣ - أبو المسك كافور الإخشيدي، ٣١٤ - ٣٥٧ هـ، عبد حبشي اشتراه الإخشيد عامل مصر، محمد بن طغج، ثم اعتقه، ولما توفي عام ٣٣٤ هـ ترك ولدين تحت وصاية كافور، فتولى الحكم، واستمر فيه ثلاثة وعشرين عاماً، الى وفاته عام ٣٥٧ هـ. كان يدني الشعراء ويجيزهم، وكان عظيم الحرمة، وله حجاب، زاد ملكه على مولاه الإخشيد، وكان خبيراً بالسياسة فطناً ذكياً، جيد العقل داهية.

ينظر، حسن، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، ط. سابعة، ١٩٦٥ - ١٩٦٦، الجزء الثالث ص ١٤١.

* * *

قاسم أمين ومشروع النهضة العربية

خليل البيطار

مئة سنة مرت على صدور كتاب «تحرر المرأة» لرجل القانون الشاب والنهضوي المتحمس قاسم أمين، وقرابة مئة وخمسين سنة تفصلنا عن انطلاقة مشروع النهضة الذي بدأ في أواخر حكم

(*) خليل البيطار: باحث من سورية. يهتم بالدراسات الفلسفية والاجتماعية. له عدة أبحاث في الفكر النهضوي العربي.

محمد علي وأولاده، وأرسى لبناته الفكرية أئمة ومؤرخون ورجال قانون وأدباء وصحفيون ومهندسون وسواهم، وكانت مصر حاضنة للمشروع، لأنها تمتعت بميزات لم تتوفر في الولايات العثمانية آنذاك. فقد ضعف ارتباطها بالدولة العثمانية من جهة، واحتدم صراع المصالح على بلدان المتوسط، وأفادت مصر من التقارب مع أوربا المتقدمة لتخرج نهائياً من إسار النظام الاستبدادي العثماني، ولتضع هدف اللحاق بأوربا على رأس أولوياتها. .

وقد برز أعلام حفظتهم الذاكرة العربية نذكر من بينهم: الطهطاوي وعلي مبارك ومحمد عبده ومحمد رشيد رضا وشبلي الشميل وفرح أنطون وأديب إسحق وعباس محمود العقاد وطه حسين ومي زيادة وجرجي زيدان ويعقوب صروف وفارس نمر والأميران شكيب وعادل أرسلان وعبد الرحمن الشهبندر وقاسم أمين ومصطفى كامل وعبد الله النديم وعبد الرحمن الكواكبي وعبد الحميد الزهراوي وسلامة موسى وسواهم.

وكانت أسئلة النهضة التي طرحها هؤلاء بوسائلهم ومنابرهم تتصل بتوسيع التعليم وتطوير الاقتصاد وإصلاح الأزهر، وإنجاز نظام يوفر المشاركة السياسية لممثلي الفئات الوسطى، وتحسين أحوال المرأة.

فما الذي دفع قاسم أمين الشرقي المسلم إلى طرح قضية المرأة؟ ومن حفزه لخوض هذه التجربة القاسية؟ أهي دراسته للقانون التي لا تقر التفاوت الكبير بين البشر، وتنشد العدالة ولا ترضى عن انتهاك الحقوق؟ أم هي حالة التردي التي بلغها الوطن قياساً إلى حالة المجتمعات المتقدمة؟ أم رؤيته ثغرة في مشروع الطهطاوي ومحمد عبده وهو الليبرالي «المنبهر» بالنموذج الأوربي والداعية إلى تقليده؟ أم أنه صاحب رؤية بعيدة أبصر الإمكانات المضيعة ولفت النظر إلى توظيفها؟ أم أن تلك الحمية المتقدة التي أشعل جذوتها رجال النهضة الذين سبقوه أو عاصروه، قادته مثلما قادتهم إلى الهدف النبيل، ومكنته مثلما مكنتهم من عبور ممر جزيرة «الساحرات» بنجاح وصولاً إلى إصلاح المجتمع وإنهاضه؟

وعودتنا الآن إلى قراءة مشروع النهضة ومساهمات أعلامه قراءة نقدية ضرورة تمليها معرفة أسباب تعثر المشروع برأي المتفائلين أو «هزيمته» برأي سواهم، والبحث عن طرفي معادلة النهضة [النخبة- الجماهير] ودور كل منهما في صياغة المشروع أو تحقيقه.

عاد قاسم أمين من فرنسا إلى مصر عام ١٨٨٥ بعد أن أنهى دراسة الحقوق، واطلع على تطور المجتمع الأوربي فيما يتعلق بحقوق الإنسان. وحقوق المرأة بخاصة، وعمل في ميدان القضاء، ولكنه وجه عنايته إلى إصلاح واقع المرأة، وأكد وجودعلاقة ترابط بين إصلاح أحوال المرأة وبين منحها الحرية، ومع أن دعوات أعلام النهضة تضمنت ضرورة تعليم المرأة واحترام إنسانيتها لكنها لم تتحول إلى توجه منهجي واضح إلا على يدي قاسم أمين.

انطلق قاسم أمين ينشر آراءه بين المتعلمين، ويحررها في الصحف بأسماء مستعارة غالباً. أو دون توقيع، وخاطب أصحاب العقول المتفتحة قائلاً:

«إني أدعو كل محب للحقيقة أن يبحث في حال النساء المصريات، وأنا على يقين أنه يصل وحده إلى النتيجة التي وصلت إليها، وهي ضرورة الإصلاح فيها. هذه الحقيقة التي أنشرها اليوم شغلت فكري مدة طويلة، وكنت خلالها أقلبها وأمتحنها وأحللها، حتى إذا تجردت عن كل ما يختلط بها من الخطأ، استولت على مكان عظيم من موضوع الفكر مني، وزاحمت غيرها، وتغلبت عليه، وصارت تشغلني بورودها، وتنبهني على مزاياها، وتذكرني بالحاجة إليها، فرأيت ألا مناص من إبرازها من مكان الفكر إلى فضاء الدعوة والذكر» [تحرير المرأة- المقدمة].

وعد قاسم أمين أن الموقف من قضية المرأة وإنسانيتها يعطي صورة واضحة عن مستوى تطور المجتمع وتطور الأخلاق والآداب في الأمة، فقد قدم لكتابه «تحرير المرأة» بالقول: «إن حال المرأة في الهيئة الاجتماعية يتبع حال الآداب في الأمة».

أمين: الصحافة وقضايا المجتمع

عمل أمين بحماس من أجل تطوير التعليم وإصلاح القضاء وإصلاح أحوال المرأة بالكلمة والموقف، فقد نشر مقالات عديدة في جريدة اسمها «المرأة في الإسلام» أصدرها صديقه ومناصره الصحفي إبراهيم رمزي، مالبث أن أوقفت عن الصدور، ونشر مقالات دون توقيع في جريدة «المؤيد» وفي زاوية عنوانها أسباب ونتائج، وقد جمعت هذه المقالات في كتابين: الأول اسمه «أخلاق ومواعظ» وتدور حول فساد الإدارة وتسيب الموظفين و«تسيسهم» «غشهم ...»، والثاني عنوانه «أسباب ونتائج»، وصدر عن مطبعة جرجي غرزوزي بالاسكندرية عام ١٩١٣ بعد وفاته، وضم تحليلات للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في مصر، وكان قد أصدر بالفرنسية كتاباً عنوانه «المصريون» رد فيه على رأي الدوق داركور وتحامله على الإسلام والمسلمين، وترجمه إلى العربية محمد البخاري، ووصف في هذا الكتاب شخصية المصري ومعاناته وطموحه وكفاءته القتالية، وذكر فيها مقارنات بين النظرتين الإسلامية والأوربية إلى قضايا الرق والحكومة والنساء وتعدد الزوجات والطلاق والحب والدين والأخلاق، وبين موقف الإسلام من التعليم وقدم إحصاء للمتعلمين من الجنسين، وعددهم ١٥٥١٨٤ فتى، و٢٨٣٧ فتاة، وكان عدد الدارسين في الأزهر وحده ١٥ ألفاً. ثم تحدث عن تاريخ العلوم والآداب ومساهمات العرب مقارنة بما همة أوربا. وأوضح جوهر النظرة الإنسانية الإسلامية للمنتمين إلى مذاهب أخرى مستشهداً بآية من سورة الضحى تقول: «إن الذين آمنو والذين هادوا والنصارى والصابئين، من آمن بالله واليوم الآخر وعمل صالحاً فلهم أجرهم عند ربهم، ولاخوف عليهم ولاهم يحزنون». وسخر من نظرة الدوق إلى مسألة تعدد الزوجات مفنداً هذه الحجة بالقول: يغمض التشريع الفرنسي عينيه عن حالات تعدد الزوجات (أومخالطة أكثر من امرأة خارج رباط الزواج)، فلم أعثر خلال عشر سنوات في أحكام القضاء الفرنسي إلا على قضية واحدة

في هذا الشأن، بينما إباحة هذا الأمر في الإسلام مرتبطة بشروط علنية واضحة. وعرض التركيب الاجتماعي للمجتمع المصري ودور كل من هذه الفئات والعلاقات بينها على الصالح العام: (مسلمون- أقباط- أتراك وشراكس - شرقيون أرمن ومسيحيون ويهود- أوربيون)

قضية المرأة عند قاسم أمين:

أفرد قاسم أمين جانباً هاماً من نشاطه لمعالجة قضية المرأة، منطلقاً من أن النساء في كل بلدهم نصف السكان على الأقل، وبقاؤهن في الجهل ضرر جسيم لا يخفى! ووضع كتابين أثارا جدلاً واسعاً بين المتعلمين وشيوخ الأزهر، الأول عنوانه «تحرير المرأة» وصدر عام ١٨٩٩ والثاني «المرأة الجديدة» وصدر عام ١٩٠٠، وقد جلبا له الكثير من المتاعب، واتهمه معارضوه بالمروق من الدين والخروج عن الآداب، ووصل الأمر ببعضهم إلى حد اتهامه بالخيانة وممالأة الانكليز والسعي لقلب الهيئة الاجتماعية، لكن قاسم أمين المتكىء على دعوات الشيخ محمد عبده إلى إصلاح الأزهر، وعلى تعاطف صاحب «المنار» محمد رشيد رضا راح يقارع منتقديه بالحجج، منطلقاً من الحقل المعرفي الإسلامي الذي يحفز على الاجتهاد، ومن ثقافته الواسعة التي تلحظ شواهدها في مقالاته وكتبه. ولذلك قال الصحفي المعروف أحمد بهاء الدين: «لعل مهمة قاسم أمين كانت تصبح أكثر صعوبة لو لم يسبقه الشيخ محمد عبده إلى معركة تطهير الدين من الخرافات التي علقت به عبر عصور الانحطاط».

ضم كتاب «تحرير المرأة» مقدمة وتمهيداً وفصولاً حول تربية المرأة ووظيفتها في الهيئة الاجتماعية والعائلة، وفصلاً يتصل بالحجاب دينياً واجتماعياً، وفصلاً عن المرأة والأمة، فصلاً عن العائلة وقضايا الزواج وتعدد الزوجات والطلاق وتنظيمه، وخاتمة الكتاب تحدثت عن قضيتي العلم والعزيمة.

واقتطف أمين عدداً من أقوال الشيخ محمد عبده وفتاويه، ومنها قوله: «إن أبواب فضل الله لم تغلق دون طالب، ورحمته التي وسعت كل

شيء لن تضيق عن دائب». كما لام الشيخ أرباب الأديان في اقتضائهم آثار آبائهم، ووقوفهم عند ما اختطته سير أسلافهم»!

ودعا إلى تعليم المرأة لتخرج من سطوة الأساطير الخرافية فقال: «إذا تعلمت المرأة القراءة والكتابة واطلعت على أصول الحقائق العلمية وعرفت مواقع البلاد، وأجالت النظر في تاريخ الأمم، ووقفت على شيء من علوم الهيئة والعلوم الطبيعية، وكانت حياة ذلك كله في نفسها، عرفانها العقائد والآداب الدينية، استعد عقلها لقبول الآراء السليمة وطرح الخرافات والأباطيل التي تفتك الآن بعقول النساء» ص٣٢ ورأى أن المرأة قادرة على العمل مثل نظيرتها في الغرب: «إذ لاشيء يمنع المرأة المصرية أن تشتغل مثل الغربية بالعلوم والآداب والفنون والتجارة والصناعة إلا جهلها وإهمال تربيتها، ولو استعملت مداركها لغدت حية فعالة تنتج بقدر ما تستهلك، لاعالة تعيش بعمل غيرها» ص٣٣.

وتعليم المرأة يصونها من الوقوع في مهاوي الرذيلة، «فالمرأة المتعلمة تخشى عواقب الأمور أكثر من الجاهلة، والبطالة التي ألفتها نفوس النساء هي أم الرذائل» ص٥٧.

وبين قاسم أمين أن النهوض بواقع المرأة واجب وطني وإنساني وديني، فقد قال: «علينا أن نجعل الصلة بيننا وبين النساء صلة محبة ورحمة، لاصلة إكراه وقسوة، وهذا ما تفرضه علينا الإنسانية، وتطالبنا به الشريعة، وهو مع ذلك فريضة وطنية يجب علينا أداؤها حتى تكون جميع أعضاء المجتمع عندنا حية عاملة قائمة بوظائفها».

ودعا أمين إلى تخفيف الحجاب «مستنداً إلى أحكام الشريعة وسلوك أهل صدر الإسلام، ولم يعتبر ذلك ميلاً إلى تقليد الأمم الغربية، التي يجري تقليدها في أطوارها وعوائدها جميعها، وإنما طلب ذلك لأنه مدخل لتحسين الحياة». «وارتقاء الأمة مرهون بارتقاء أحوال المرأة، وهو الأهم بين العوامل المختلفة المتنوعة التي تحقق هذا الارتقاء».

دعا قاسم في الكتاب إلى إصلاح العادات وطرق المعاملة والتربية، واقترح أن يعيد العارفون بالشريعة الإسلامية النظر بأحكامها بما يراعي حاجات الأمة الإسلامية وضرورتها، ومنها ما يختص بالنساء.

وتلاقت بحوث الكتاب حول مسائل الحجاب الشرعي والزواج والطلاق مع فتاوى الامام محمد عبده وبحوثه الفقهية ودعواته الإصلاحية، ورأت د. دريه شفيق أن الشيخ ورجل القانون تقاسما الأدوار، واعدت مجلة «المنار» المقربة كثيراً من الإمام كتاب «تحرير المرأة» لأمين وكتاب «رسالة التوحيد» لعبده أهم الأعمال الفكرية في ذلك العصر.

وتحدث أمين في الكتاب عن تعدد الزوجات والطلاق، وذكر الحجج الدينية والمخاطر، واقترح أن تضع الحكومة نظاماً للطلاق من إحدى عشرة مادة منها إبلاغ القاضي بالخلاف وإرشاد الزوجين، وحضور حكمين لإقرار النفقة وتوثيق الطلاق رسمياً، ووضع الزوجة في حال فقدان الزوج ... الخ وبين في خاتمة كتابه أن «الاجتماع هو القوة الحقيقية التي لا ينجح شيء بدونها» ص١٤٩، ودعا إلى تأسيس جمعية للأدباء الذين يودون تربية بناتهم على الطريقة الجديدة، واقترح «أن يقوم أحد كبار المصريين برئاستها، والسعي لدى الحكومة لإصدار قوانين تضمن للمرأة حقوقها شرط ألا تخرج في شيء عن الحدود الشرعية! ولكن دون التقيد بمذهب من المذاهب! بل تأخذ منها ما هو موافق لحاجاتنا الحاضرة وضرورات عصرنا»

وكثرت سهام النقد الموجهة إلى الكتاب، وحث المتزمتون الشيخ محمد عبده على مهاجمته، لكن الشيخ صمت، ودافعت «المنار» عن صمت الشيخ بأنه لم يقرأ الكتاب، وأنه ملزم بالافتاء على المذهب الحنفي المعتمد في مصر بينما يدعوا الكتاب إلى الأخذ بما صلح من آراء المذاهب الأربعة! فسارع قاسم أمين إلى إصدار كتاب عنوانه «المرأة الجديدة» ١٩٠٠ بعد عام واحد ضمنه حججاً وتوضيحات جريئة لآرائه السابقة. وتحليلاً اجتماعياً لواقع المجتمعات ومواقع المرأة فيها عبر التاريخ، وتطور نضالات النساء من أجل حقوقهن في الدول المتقدمة.

وأهدى الكتاب إلى صديقه سعد زغلول لأنه: وجد فيه قلباً يحب وعقلا يفتكر وإرادة تعمل».

وذكر في مقدمة الكتاب أن الأوربيين قبل عصر الأنوار كانوا يرون رأينا اليوم في النساء، «النقص في الدين والعقل، فهن عوامل للفتنة وحبائل الشيطان، وقالوا فيهن: «ذات الشعر الطويل والفكر القصير» الخ ثم عرض في المقدمة رأي صاحب «المنار» في الحجاب المؤيد لرأي أمين والمؤيّد من الإمام. وضم الكتاب فصولاً تناولت: المرأة في حكم التاريخ منذ المجتمع الأمومي حتى الفترة التي جندت فيها النساء لحماية الملوك، وانتقل إلى مرحلة الرق، فمراحل الاستبداد الإقطاعي الذي لازمنا وتجاوزه الغرب، وذكر نماذج من البلدان التي حصلت فيها النساء على الحقوق السياسية (ولاية يومينغ في الولايات المتحدة عام ١٨٦٩)، كما ذكر أمثلة من أوربا وأمريكا أكد فيها ارتقاء المرأة الغربية من خلال التعليم والاختلاط والمشاركة في العمل والمسؤولية، وبين أن أول طلب قدمته النساء الانكليزيات إلى مجلس النواب مطالبات بالحقوق السياسية وقعت عليه ٦٠٠,٠٠٠ امرأة. ثم ذكر أحوال المرأة الأربع: الحرية ـ الاستعباد (في العائلة) ـ الحقوق الجزئية ـ الحقوق الكاملة.

وتناول قاسم أمين في الكتاب البحث في ثلاث مسائل: حرية المرأة- وواجباتها تجاه نفسها ـ وتجاه العائلة ـ كما خصص بحثاً لقضية التربية والحجاب، وعرض في خاتمة الكتاب الأفكار المتعلقة بالمرأة في مصر.

وركز قاسم أمين على واجبات المرأة تجاه العائلة، لأن المجتمع لم ينضج إلى درجة مشاركة الرجال الكاملة في الشؤون العامة فكيف النساء؟!

وبين أن عدد النساء «المحترفات» العاملات سيزداد كل سنة، لكنه فضل حرفتين للبنات هما تربية الأطفال وتعليمهم، والطب، إضافة إلى حرف التنظيم والتجارة والفنون.

وفي رأيه أن تربية الأولاد تقتضي معرفة بأبسط مبادىء التربية

الجسمية والنفسية والعقلية، مستشهداً برأي سيملس الذي شبه الرجل بالمخ والمرأة بالقلب، وأكد أن التربية ضرورية مثل نزع الحجاب وهو رأي ذكره في كتابه «تحرير المرأة» ونقل اقتباسات كثيرة لكتاب مسلمين وأوربيين أكدت أهمية هذه المسألة، كما بينت سعة ثقافته وقوة حجته. ومنها قوله: «لا فائدة من التربية التي تجعل الإنسان مستودعاً لأفكار غيره «التلقين»!

وبين أمين أن الأمم الإسلامية في حالة ضعف شديد تستدعي العلاج ورأى أن الأسباب محصورة في؛ الإقليم والدين والعائلة، والتربية من وجهة نظره تتضمن: تربية العقل وتعويده اكتشاف الحقائق، وتربية الروح وتنمية الذوق والإحساس بالخير والجمال، وأيد وجهة نظر بعض حكماء الهند المسلمين مثل علي القاضي وعناية حسين اللذين دعوا إلى الارتقاء بمنزلة المرأة الاجتماعية كما كان الشأن أيام صدر الإسلام، ووازن بين هذه الرؤى ورأي الفقهاء المصريين المتزمت.

وعد قاسم أمين المرأة إنساناً كامل العقل والحرية، من جهة استحقاقها لعقوبة الشنق إذا قتلت، فكيف تكون ناقصة عقل محرومة من حريتها في شؤون الحياة؟! ودعم آراءه بأقوال عدد من المفكرين الذين أعطوا المرأة المكانة الرفيعة التي تستحقها، فقال: «كلما وجدت رجلاً وصل بعمله إلى غايات المجد، وجدت بجانبه امرأة محبوبة (سيملس)، وإذا قرأت المرأة كتاباً فكأنما قرأ زوجها وأولادها (سبع لامارتين). وأكد أن المرأة المتعلمة نافست الرجل في مضمار الإبداع والتفوق وسمى عدداً من المخترعات والمكتشفات مثل كلولين هرشل التي اكتشفت سبع نجوم، ومدام لافايت وجورج سند/ ومعروف أن عدداً من النساء حُزن على جائزة نوبل خلال القرن العشرين في ميادين مختلفة. (موريسون وشيمورسكا).

ومن الآراء التي تستحق التوقف عندها دعوة قاسم أمين إلى النظر في أسباب تمدننا القديم لا لتقليده، بل للتعرف على الأسباب التي قادت إلى الارتقاء أو الانحطاط! وسخر أمين من طريقة النظر إلى الغرب المحكومة

بسذاجة أخلاقية وتمركز على الذات، فقال: كيف نعترف للأوربيين بالتقدم في العلوم والصنائع، ولا نحكم على معاملتهم للنساء بالرقي؟ص٢١١ وسخر من ادعائنا التفوق على الأوربيين في الآداب مؤكداً أن التقدم في العلم يقود إلى التقدم في الآداب والأخلاق. والارتقاء العقلي يصحبه الأدب دائماً، ص٢١٦ وعد قولنا أننا أرقى من الأوربيين في الآداب من قبيل ما تنشده الأمهات من النغائم لتنويم الأطفال!

أما الفساد الظاهر في الغرب فقد عده لاحقاً طبيعياً من لواحق الحرية الشخصية، ونتيجة من نتائجها في طورها الحالي، لكنه عد منافع هذه الحرية أكثر من مضارها . ص١٥

ورأى أمين أن التمدن الأوربي ليس خيراً لأن الخير المحض غير موجود في عالمنا ص٢١٨ .

ووازن قاسم أمين بين حال الأمة في مصر وفي تركيا، ورأى أن نظرة الأتراك إلى قضية المرأة لا تختلف عنها في مصر، واعترف قاسم أمين بأن الطبقة الوسطى الأوربية (وهي الحامل الاجتماعي للنهوض) أرقى من مثيلتها في مصر.

ودعا أمين إلى التعمق والفهم لأية قضية قبل إصدار الأحكام، وسخر من (ح) الذي قال عن كتابه «تحرير المرأة» أنه رديء دون أن يقرأه! (كلمات) «فمسألة حقوق المرأة وحريتها ليست مجرد عادة (سلوكية). بل هي مسألة علمية اجتماعية، تجعلنا ننتقل من الهزء بالغربيين إلى دراسة آرائهم وأسباب نهضتهم العظيمة التي قام بها الرجال والنساء في هذا القرن(١٩)، وأن نلم بجميع مظاهر حياتهم ونعرف لغتهم وتاريخهم وأخلاقهم، ونكوّن لأنفسنا رأياً صحيحاً مؤسساً على النظريات العقلية الصحيحة ومؤيداً بالتجارب والوقائع»-ص٢٢١

خطوة في الاتجاه الصحيح

وختم أمين كتابه الثاني عن المرأة بذكر حال الأفكار بالنسبة للنساء

أواخر القرن الماضي، وبين المصاعب، وأشار إلى النجاحات المحققة دون مبالغة، وقد أكد أن كل حال اجتماعية لايمكن تغييرها إلا إذا وجهت التربية نحو التغيير المطلوب، ولايكفي في الإصلاح: الحاجة، أو أمر الحكومة، أو إلقاء خطبة، أو تأليف كتاب (أو إلقاء محاضرة)، بل يأتي التغيير من مجموع الفضائل والصفات والعادات التي تتولد في النفوس بالتربية، وبواسطة المرأة ص٢٢٤ وابتداء الإصلاح في نظره يكون من جعل البيوت والعائلات وسطاً صالحاً يتربى فيه الرجال والنساء على المشاركة في الأفكار والآمال وسائر الأعمال!

وذكر التقدم المحقق في مجال قضية المرأة: فقد نما شعور جديد عند المصريين بالحاجة إلى تعليم البنات، وجرى تخفيف الحجاب باتجاه التلاشي، كما جرى تغيير عادات الزواج البالية (الخاطبة) وبات التعرف على المخطوبة ممكناً، وجرى إصلاح المحاكم الشرعية، الذي نفذته الحكومة تلبية لاقتراحات الشيخ محمد عبده.

مكانة قاسم أمين

تركت آراء قاسم أمين أصداء بالغة لدى المتعلمين من أبناء جيله، كما فرضت حضورها على الحكومة والأزهر، فقد وجد في النهضويين الإصلاحيين أمثال محمد عبده ورشيد رضا وعلى عبد الرازق القدوة والنصير، فاستند إلى حججهم، واستنفر معينه الثقافي وخبراته الشخصية والعملية والحياتية (والقضاء نافذة واسعة يطل منها الباحث على مختلف مشكلات المجتمع) وصبّها قولاً وعملاً وكلمة نافذة ورأياً جريئاً من أجل النهوض بمجتمع أرهقه الاستبداد ونهب الولاة وسطوة الأضاليل، وقدر أن هذا الأمر يبدأ من إصلاح أحوال المرأة، مستفيداً من اطلاعه العياني على المجتمع الأوروبي المتقدم ومكانة المرأة فيه، وظل يؤكد أن الثلاثي (الحرية والتعليم والمشاركه في المسؤولية) هو الذي أخرج المرأة الغربية من عصور الانحطاط، ومدّن المجتمع! ص٢٣٠

وقيل: إن الشيخ محمد عبده وقاسم أمين تقاسما الأدوار، فقد اهتم الأول بالقضايا الفقهية والشرعية بينما ركز الثاني جهده على المسائل الاجتماعية. وليس غريباً أن تدعم الصداقة القائمة بين الشيخ والمحامي وبين المحامي والزعيم سعد زغلول آراءه وتعلي مكانته ودوره، ونرى ذلك جلياً في تكليف قاسم أمين بإلقاء كلمة تأبينية للشيخ محمد عبده في ٢٠ آب عام ١٩٠٥، كما نراه في تكليفه رئاسة اللجنة التحضرية لإنشاء الجامعة المصرية عام ١٩٠٨، فقد ألقى خطاباً آنذاك، وبذل جهده لتنفيذ هذه المهمة النبيلة، وعبد الطريق لمن تابعوا إكمال البناء، غير مكترث بأصحاب الجمل الطنانة والمواعظ المنمقة، ساخراً من أصحاب البرامج الذهنية التي لا تتناسب مع الإمكانات المتوفرة، ولا تترك في المحصلة أي أثر، فقد قال: «من اختباري لأرباب الأفكار الذين اختلطت بهم، ظهر لي أن الحمية عندهم سطحية، لاتذكيها نار تتوقد في القلب، إنما هي حمية ألفاظ متى انتشرت عادت هباء، لاتترك أثراً بعدها».

ودافع عن التهمة الموجهة إليه بتقليد الأوربيين مبيناً أنه يدعوا إلى تفاعل الثقافات لا إلى التقليد، فالحضارة الإنسانية بناء شادته خبرات الشعوب جميعها، وحث على ترجمة علوم الأمم المتقدمة، ووقف إلى جانب تعريب المصطلحات العلمية، لكنه نصح باستخدام بعض المصطلحات بلفظها المتداول عالمياً، إذ لم تعرف - ولن توجد - لغة مستقلة غيرها من وجهة نظره.

لماذا أخفق مشروع النهضة؟

يعيد بعض المفكرين أسباب إخفاق مشروع النهضة العربية إلى عدم نضج الظروف الاقتصادية والاجتماعية قياساً إلى مثيلتها في الغرب، ويرد آخرون الإخفاق إلى هيمنة السياسي على الفكري في تراثنا وتاريخنا العقلي، ونحن نميل إلى هذا الرأي الذي أفضى بمنطق الفكر التبريري (التوفيقي) إلى الوقوع في براجماتية نفعية وتلفيقية ضعيفة أخرجت الفكر

من دائرة التأثير الى خندق التبعية . ولم يبدأ هذا الأمر مع مشروع محمد علي السياسي أوائل القرن التاسع عشر بل بدأ منذ حوار السقيفة كما يرى د . نصر حامد أبو زيد إذ رفعت قريش شعار الخلافة فيها ، ورفضت « تداول السلطة» أو المشاركة فيها «منكم الأمراء ومنا الوزراء» ص٥٥ ، وفي سياق الصراع بين أهل الرأي (العقل) وأهل الحديث (النقل) انحاز الشافعي إلى أهل الحديث مدشنا النصية منهجاً فكرياً ملائماً لأهداف أية سلطة سياسية ص٥٧ ، والخطوة التالية دشنها المعتزلة : إذ وافقوا المأمون على جبر الناس أن يقبلوا أفكارهم وهم أعداء «الجبر» الديني بالأساس؟! والموقف الثالث كان من ابن عربي المتصوف الأندلسي الذي أقر بأن اليقين الصوفي متفوق على اليقين العقلي ، والموقف الرابع موقف ابن رشد «قاضي قرطبة» المرضي عنه من قبل السلطة السياسية ، والذي أحرقت كتبه بعد وفاته ، ويمكن اعتباره « الطهطاوي الأول . ص٦٠ ويرى كل من د . طيب تيزيني ود . نصر حامد أبو زيد أن التداخل بين السياسي والفكري بما يفضي إليه من تلفيقية وتبريرية تتمتع بعمق ثقافي وفكري في الذاكرة العربية يتجاوز حدود تكون الطبقة الوسطى ، وما أحاط هذا التكون من ظروف وملابسات . ويمكن افتراض أن هذا التراث يمثل أحد عناصر هذا التكوين الهش والهجين لتلك الطبقة ، بمعنى أن الفكري التراثي جزء من نسيج الذاكرة له تأثيره على الاقتصادي الاجتماعي ، من منظور أن البنى التحتية والفوقية تتفاعل في جدلة معقدة تتجاوز مسألة أولية الاقتصادي الاجتماعي على الثقافي الفكري ، وإن سيادة الذهنية التلفيقية على مجمل العقل العربي حتى الآن يمثل في حد ذاته دليلاً يناقض هذه الأولية ، لأن المجتمعات العربية قد جرت فيها تحولات اقتصادية اجتماعية واضحة لكنها لم تحدث قطيعة مع تلك الذهنية التي لاتزال ماثلة حتى هذه اللحظة . ص٦٠-٦١

وأسباب الإخفاق التي يراها د . نصر حامد أبو زيد لمشروعات النهضة العربية ، أنها جاءت في إطار مشروعات نخبوية تستبعد الجماهير صاحبة

المصلحة في صياغة المشروع وتحقيقه، ومشاركتها في ذلك تدفعها إلى التقدم لحماية المشروع في لحظات انكساره، لكن غيابها ترك المشروع معزولاً في لحظات اصطدامه بمساعي الخارج للهيمنة!

وهكذا خاطب أعلام النهضة النخب الحاكمة كي تتبنى مشروعاتهم على أرض الواقع، وانتظروا المستبد العادل كي يلتفت إليها ويقدر أهميتها، وهذه هي حال المثقف المنتج للثقافة والأدب والفن، والمغترب عن نتاجه في الوقت نفسه، فهو ينتجه تحت وصاية سلطة، إن تجاوب معها، قد يتوقع منها الاستجابة لمشروعه، وإن تعارض معها فإنه يصطدم بها، ويعطيه ذلك المبرر للعزلة عن الجماهير، والعجز عن المساهمة في تحديث وعيها!

ولا ينكر أحد إنجازات أعلام النهضة في مضمار التعليم والصحافة وقضايا تحديث المجتمع، وتحقيق نقلة نوعية في مضمار تحرير المرأة وإنصافها، «لكن التجربة أثبتت كما يرى د. نصر حامد أبو زيد أن «التعليم»، وإصدار «صحيفة أو مجلة»، أو المساهمة في نشاط حزبي محاصر، - كما هو الحال في العالم العربي - ليس كافياً - رغم أهميته - إذ من السهل إلغاء ذلك كله، بينما المطلوب تغيير الشروط الراهنة وكسر احتكار السلطة القهرية - البوليسية - المسيطرة على التعليم وأجهزة الإعلام كلها، وكسر احتكارها لأدوات صياغة الذاكرة والوعي، على مستوى كل شعب، ويكون ذلك بالنضال من أجل إقرار التعددية وممارستها على مستوى الفكر والمجتمع والسياسة، إنها الديمقراطية بمعناها الشامل - ديمقراطية العقل والحياة - المتمثلة في حق البشر المتساوي في المشاركة في جني ثمار الناتج القومي، وديمقراطية السياسة المتمثلة في حق تداول السلطة وحق المشاركة فيها عبر المؤسسات الاجتماعية والثقافية والسياسية ص٦٤» وجدير بالمثقف والسياسي أن يقرآ أن الفكر ليس وظيفة تمنحها سلطة الوصاية، بل على المثقف أن يسعى - بآليات الفكر - إلى ممارسة فكره في الحياة خارج منطق التعالي، وأن يعمل من أجل استقلال أدوات إنتاج المعرفة بكل فروعها من

العلوم إلى الأغاني والفلسفات والفنون والآداب عن سلطة السياسي، فإن كانت السياسة فن تحقيق الممكن فالمعرفة فن بناء المستقبل وإن رؤية لعمل المثقف ضمن هذه المنظور النقدي تجعله قادراً على تجاوز عجزه وعزلته، ومساهماً بفعالية في إغناء ما أنجزه الآخرون وبنوه!

مصادر الدراسة

١- الأعمال الكاملة لقاسم أمين- دراسة وتحقيق محمد عمارة- المؤسسة العربية للدراسات والنشر- بيروت لبنان ١٩٧٦ .

٢- تحرير المرأة: قاسم أمين- الهيئة المصرية العامة للكتاب - إلقاهرة- مصر ١٩٩٣ .

٣- المرأة الجديدة: قاسم أمين- الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة- مصر ١٩٩٣

٤- المصريون: قاسم أمين .دار الهلال- القاهرة- مصر ١٩٩٥ .

٥- أسباب ونتائج وأخلاق ومواعظ- قاسم أمين- مطبعة جرجي عزروزي- الاسكندرية مصر- ١٩١٣

٦- النص- السلطة- الحقيقة: د. نصر حامد أبو زيد- المركز الثقافي العربي الدار البيضاء- المغرب- ١٩٩٥ .

* * *

نافذة على الوطن العربي

عبد الرحمن الحلبي

علوم

علاج النَّفْس بالجراحة

يُعدّ مصطلح الجراحات النفسية Psychsurgery اصطلاحاً مشؤوماً بالنسبة لكثير من الناس، لأنه سيذكرهم فوراً بجراحة المخ التقليدية، التي أقعدت كثيراً من المرضى النفسيين، خلال عقد الأربعينات من القرن العشرين.

* - عبد الرحمن الحلبي: باحث من سورية، مدير ندوة «كاتب وموقف».

والجراحات النفسية تعني المعالجة العلمية للاضطرابات العقلية، عن طريق الجراحة المخيّة، التي تعتمد التدمير المتعمّد لإحدى مناطق المخ، بغية تحسّن العمليات العقلية المضطربة في بعض المرضى، لكنّ هذه الجراحة ليست بالجديدة، حسبما يراها الباحث د. إيهاب عبد الرحيم، رئيس قسم التأليف والترجمة بالمركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية (١)، فقد استخدمت مثل هذه الجراحة، في العصور القديمة، بواسطة «المثقاب» الذي يحفر ثغرة في الجمجمة بمقدار / ٥, ٢ إلى ٥سم/ دونما تخدير، وهي المعروفة جراحياً باسم «النقب» Trepanning أو التربنة. ولعلّ المعاناة القصوى التي كان يعانيها المرضى من هذه الجراحة «المثقابية الفظيعة»، هي التي حفزت الجراحين المعاصرين لإجراء «الجراحات النفسية» لتخفيف أعراض الاضطرابات العقلية.

فمنذ بدايات خمسينات العشرين، بدأت مجموعة من جراحي المخ والأعصاب في اتباع طريقة جديدة للعلاج، تتمثل في إتلاف أجزاء محدودة من المخ، يُعتقد أنها مسؤولة عن الأنماط الشاذة من السلوك المرضي، مثل العدوانية المفرطة (٢) فبدلاً من الإتلاف الجراحي الواسع للتراكيب المخية الداخلية، مثلما كان يحدث في الجراحات الفصية «Iobotomy» وشق الفص الجبهي للمخ «Ieukotomy»، بدأ الجيل الجديد من «جراحي العقل» في استخدام طريقة جديدة كانت تستخدم سابقاً في معالجة مرض «باركنسون» – مرض الشلل الرعاش – والصرع البؤري Focalepilepsy، وأورام المخ، ألا وهي الجراحة العصبية بالتوضع الفراغي، وباستخدام هذه الطريقة، لايحتاج الجراح إلا إلى إجراء فتحة صغيرة في جمجمة مريضه، بتخدير موضعي، يتم بعد ذلك إدخال مسبار صغير إلى المخ لاستئصال الجزء المراد بالعملية، وبهذه الطريقة – كما يشير الباحث – يمكن الوصول إلى أجزاء من النسيج العصبي لاتزيد على بضعة ملليمترات مكعبة، مدفوعة بعمق مادة

الدماغ، وذلك دون إتلاف أي من الأنسجة العصبية السليمة المحيطة بها، ويمكن بعد ذلك إتلاف ذلك الجزء من نسيج المخ الموجود عند طرف المسبار، عن طريق إمرار تيار كهربائي مباشر.

في العام ١٩٦٥ أجريت سلسلة من الجراحات النفسية لعلاج السلوك الشديد العدوانية لدى عدد من المرضى، كما يخبرنا الباحث، باستخدام تقانات التوضع الفراغي Stereotactic Neurosurgery، لتدمير أجزاء صغيرة من تراكيب مخية تسمى بـ «الأجسام اللوزانية» Amygdaloid Bodies، أو «اللوزة المخية»، ومن بين ٢٧ مريضاً (منهم ١٩ مريضاً بالصرع) تحقق تحسّن مذهل في ١٤ منهم، بينما حدث تحسّن ملحوظ في تسعة من المرضى، مما يعني، حسب الباحث، أن السلوك العدواني قد تم اجتثاثه تماماً من أولئك المرضى، دون التأثير في بقية الوظائف العقلية.

لكن الوصول إلى هذه المرحلة كان قد جاء من محاولات وتجارب شتى، حيث أن طريقة «التوضع الفراغي» قد تم تطويرها، للمرة الأولى، في عام ١٩٠٢ على أيدي بعض العلماء إلا أن العام ١٩٤٩ شهد براعة في جراحات شق الكرة الشاحبة Pallidotomy وهي عملية تشتمل على الاستئصال (بالتوضع الفراغي) لجزء من المخ يسمى بـ «الكرة الشاحبة»، الذي يتعرض لتغييرات مرضية في الشلل الرعاش، وهو مرض تنكسي Degenerative يصاحبه رعاش لايمكن السيطرة عليه، وتيبس العضلات، مع صعوبة بالحركة.

بعد ذلك بدأ عدد من المراكز الطبية في كل من الولايات المتحدة وكندا وأوربا واليابان، في إجراء جراحات «التوضع الفراغي»، وقد قام د. لارس ليكسل من معهد كارولينسكا السويدي باختراع جهازه الخاص لجراحات التوضع الفراغي، الذي لايزال مستخدماً إلى يوم الناس هذا، ونتيجة لذلك ظهرت أنواع عديدة من العمليات الجراحية الجديدة التي تستهدف تراكيب

مخية محددة مثل «اللوزة المخية Amygdala» و المهاد Thelamus» و«الوطاء Hypothlamus» و «الحـزام Cingulum، والتي يعـتـقـد أنهـا مـرتبطة بالاستجابات العاطفية للمثيرات المختلفة. وقد ذكرت التقارير الواردة من مراكز طبية عديدة منتشرة في كثير من أنحاء العالم تحقيق نتائج مذهلة، حسب الباحث - باستخدام هذه الطريقة الجراحية - خصوصاً في المرضى ذوي السلوك العدواني أو الانتحاري غير المتحكم فيه، ومنها ماجرى في العام ١٩٦٥ الذي أشرنا إليه سابقاً.

في العام ١٩٧٠، يخبرنا الباحث أيضاً، أن طبيبين من جامعة هارفارد الأمريكية، أحدهما جراح أعصاب والآخر طبيب نفساني، نشرا كتاباً لقي رواجاً كبيراً. ليس بين الأطباء وحدهم، بل بين عامة الناس. كان الكتاب يحمل عنوان «العنف والمخ»، وقد اشتمل على تجربة هذين الطبيبين، أو على خلاصتها: في معالجة المرضى التفسيين المفرطي العدوانية، وذلك باستخدام طريقة جديدة تماماً للجراحة النفسية. وذلك بتجنب «إحداث تلف عـمياني لأجزاء من أمخاخ المرضى ذوي السلوك العنيف» بالتحديد الدقيق للنسيج المعتل في مخ المريض، الذي يتسبب في حدوث العدوانية المفرطة لدى أولئك المرضى.

تركزت أبحاث هذين الطبيبين على المرضى الذين يعتقد في أن نوبات العنف لديهم كانت ناتجة عن بؤرة نشطة في الجهاز الجوفي Limbic system أو «المخ العاطفي» لديهم. وقبل استخدام طريقة التوضع الفراغي لاجراء الجراحة، قام الطبيبان بزرع أقطاب معدنية رفيعة في مخ المريض، بغرض استقبال إشارات تدل على حدوث نشاط كهربائي غير طبيعي، مصاحب للسلوك العدواني. وقد أظهرت دراساتهما بالفعل - حسب الباحث - حدوث نشاط كهربائي شاذ بالمخ خلال النوبات العنيفة للمرضى، «ولذلك فعند إمرار تيار كهربائي ضعيف في هذه الأقطاب المعدنية، أمكن تقليل

نشاط هذه البؤرة النشطة إلى أقصى حد، وقد تمكن المرضى بعد الجراحة من مزاولة حياتهم المعتادة دون نوبات العنف السابقة، ودون فقدان أي من الوظائف العقلية الأخرى، وهنا بدا أن الطب كان على وشك الدخول في عصر جديد، هو عصر «الجراحة النفسية العصبية Neuropsychosurgery، لكن، لسوء الحظ، لم تسر الأمور بالصورة التي توقعها الطبيبان، ذلك أنهما عندما نشرا أبحاثهما، للمرة الأولى، في السبعينات، كان ثمة سخط عام على كل ما يمّت إلى «الجراحات النفسية» بصلة «ربما للدمار الهائل الذي خلفته حقبة الجراحات الفصية على المرضى وعلى عائلاتهم».

تعرّض كتاب الطبيبين - كما يخبرنا الباحث - لنقد لاذع من قبل مجموعات كبيرة في المجال الاعلامي، وتوقفت الجراحات التي تستهدف معالجة العنف، كانت هناك وصمة ملتصقة بالجراحات النفسية، وكان من الواضح أنّ الحال هذه ستستمر حتى أعوام طويلة.

سوى أن الجراحات النفسية العصبية، أو «الجراحات العصبية لمعالجة الأمراض العقلية»، كما يطلق عليها اليوم، لازالت تمارس، خصوصاً بعد أن تم ابتكار وسائل غير جراحية لتدمير نقاط محددة داخل المخ، وذلك باستخدام تقنيات الجراحة الإشعاعية Radiosurgery التي تمكّن الطبيب من اجراء الجراحة على المخ دون الحاجة إلى فتح الجمجمة، حيث يعمد إلى توجيه حزم من الأشعة، «بجرعات محددة وبدقة متناهية» نحو الجزء المراد تدميره من الخلايا السرطانية.

ويشير الباحث إلى أن هذه الجراحات تمتاز بأهميتها البالغة في علاج الأورام التي يصعب الوصول إليها بالطرق الجراحية التقليدية، أو التي يتطلب الوصول إليها، بتلك الطرق، تدمير العديد من الأنسجة والتراكيب التشريحيّة السليمة في المخ.

يعتمد الجراحون الذين يمارسون الجراحات الاشعاعية، حسب الباحث، على ترسانة من الأجهزة المعقدة، مثل أجهزة التوضع الفراغي، والمعجلات الخطية Linear accelerators. هذه الأجهزة التي يطلقون عليها إصطلاحاً مختصراً هو: «ليناك Linnac»، وأجهزة الحواسيب المتطورة وأشعة الليزر.

وخلال العقد الماضي - الثمانينات - استخدمت الجراحات الاشعاعية لمعالجة الأورام المخية التي فشلت الوسائل التقليدية في معالجتها، أو كوسيلة مساندة لتلك الطرق.

يقوم الجراح بتخطيط دقيق للأهداف المراد تدميرها اشعاعياً، وذلك بالاستعانة بوسائل التصوير الإشعاعية، مثل التصوير المقطعي المحوسب - CT، والتصوير بالرنين المغناطيسي «MRI» والتصوير الوعائي Angiography لأوردة وشرايين المخ.

يتم توجيه الأشعة الصادرة من مصدر خارجي، التي يتم التحكم في جرعاتها واتجاهاتها بواسطة أجهزة كمبيوتر بالغة الدقة، بحيث يتم توجيه عدد كبير من الحزم الشعاعية، ثم تركيزها على الجزء المراد معالجته داخل المخ.

بهذه الطريقة يمكن - حسبما يخبرنا الباحث - المحافظة على الأنسجة السليمة المحيطة بالورم من التعرض لأضرار الأشعة.

ويمكن معالجة المرضى بهذه الطريقة في المستشفى ليوم واحد فقط، مقارنة بفترة الإقامة المعتادة للجراحات المخية التقليدية، فإنها لاتشترك معها في الوفيات، والألم، والمضاعفات بعد الجراحة المرتبطة بالجراحات المخية التقليدية. هذا بالإضافة إلى قصر فترة النقاهة التالية لها، حيث يتمكن المريض من العودة إلى عمله، وممارسة حياته الاعتيادية، في اليوم التالي مباشرة.

فنون

الفن الجوال لعموم الناس

في المنشور الإعلاني لبرنامج «الفن متجولاً» أو «الفن في حركة» الذي سعت إليه (صالة مرايا) في إطار «بيروت عاصمة ثقافية لسنة ١٩٩٩» تبيّن أن هدف هذا البرنامج هو إتاحة الفرصة لعدد من الفنانين اللبنانيين، بغية عرض أعمالهم التشكيلية خارج صالات العرض. وقد رأت السيدة جمانة رزق، صاحبة هذه الفكرة، ومديرة «صالة مرايا» أن حافلات النقل العام يمكن أن تؤدي دوراً فاعلاً في هذه المبادرة التي ستجعل الناس يشاهدون أعمال الفنانين تطوف أرجاء المدينة.

الكاتب اللبناني محمد أبي سمرة تابع هذا الموضوع المبتكر عربياً، مشيراً إلى أن الصالة التي تديرها رزق، منذ سنوات، تعنى باحتضان الفنانين التشكيليين الشباب، وقد شارك في هذه المبادرة الفنانون: ريم الجندي، حسام حاطوم، صلاح صولي، وعزيزة حرب(٢).

هؤلاء جميعاً، حسب الكاتب، أقامت لهم «صالة مرايا» معارض لنتاجهم التشكيلي، ذاكراً أن جمانة رزق هجرت لبنان هجرة دراسية إلى فرنسا استغرقت خمس سنوات، عادت بعدها وهي تحمل إجازة في العلوم السياسية، لكن الفن كان الهواية، وكان الأقوى، فلبت نداءه، وسارعت إلى افتتاح «صالة مرايا».

بيد أن السيدة رزق لم تشأ أن تحصر الفن في إطار صالة عرض، ولم تشأ أن تظل «مرايا» في إطار مساحة مغلقة، لهذا سعت إلى الهواء الطلق، إلى «الفن متجوّلاً».

صحيح أن جورج الزعبي، صاحب «صالة أليسار» كان، كما يذكر الكاتب، قد أخرج محتويات صالته إلى شارع المكحول، وصحيح أنه السباق

إلى هذا النهج، لكن الصحيح أيضاً أن رزق أقدمت على السير في هذا النهج في نهاية التسعينات، فوجدت استجابة من الفنانين التشكليين الشباب الذين تعوّدوا مشاهدة لوحاتهم فوق جدران «مرايا». فرسم كل من الفنانين الأربعة لوحة من وحي فكرة برنامج «الفن متجّولاً»، وهي الفكرة التي لم تجد رزق أفضل من حافلات النقل العام، المتنقلة في شوارع المدينة لتنفيذها.

بيد أن جمانة رزق تدرك أن ركاب النقل العام وحدهم لايكفون لجعل الفن في متناول الجميع، وفي أعين عموم الناس، لذلك عمدت إلى عرض لوحات الفنانين خارج الحافلات لاضمنها. وقد نفّذ الفنانون الأربعة لوحاتهم، واستنسخت نسخ مطبوعة عن كل لوحة بمعدل عشرين نسخة، وعرضت هنا وهنالك، كما الاعلانات التجارية، على هياكل حافلات النقل العام الخاصّة، وبذلك صار للفن التشكيلي نصيبه من الأماكن العامة وفي مواقع أبصار عموم الناس المتنقلين في شوارع المدينة. فمن لم يتعود المجيء إلى صالات العرض، حاولت الصالة أن تجيء إليه.

تجربة «الفن متجوّلاً» أو «الفن لعموم الناس» في تطبيقها العملي على الفن التشكيلي الذي كان، قبل هذه التجربة، ثابتاً في جدران صالات العرض، لهذه التجربة قد تكون - كما رآها الكاتب - جديدة في بابها في بيروت التي تسبق غيرها من المدن العربية في «مجال الفنون البصرية والإعلانات التجارية» وقد شكلت حضوراً لافتاً بالقياس إلى حضورها الطفيف، أو شبه المعدوم، في الكثير من البلدان العربية، فشوارع مدن المغرب العربي، مثلاً وحسب الكاتب أيضاً، تخلو تماماً من مثل هذه اللافتات الاعلانية، التي يضفي حضورها شيئاً من حياةٍ على الفضاء المدني في الحيز العام.

إذا كانت اللافتات الاعلانية تفترض، غالباً مشاهداً متحركاً أو متنقلاً وعابراً فيما تكون هي ثابتة في مكانها، فإن استخدام «جدران» حافلات

النقل العام المتجولة في شوارع المدينة للإعلانات، يقلب المعادلة إلى عكسها، حسب الكاتب، بحيث تمسي اللافتة هي المتحركة أمام بصر المشاهد الثابت أو السائر على قدميه، أو المتنقل بسيارته الخاصة. وعلى هذا النحو يتمكن الناس من مشاهدة معرض تشكيلي يتجوّل على مدى ثلاثين يوماً في شوارع بيروت، قوامه أربع لوحات، كل منها في عشرين نسخة تسير بها ثمانون حافلة نقل عام.

لكنّ حضور الإعلانات التجارية في شوارع بيروت، غالباً مايتعرض لاعتداءات «ليلية»، كما يشير الكاتب «خصوصاً إذا كانت مفاتن بعض أجسام النساء سافرة مكشوفة في صور الاعلانات، كأنما في المدينة محتسب يطلق زمره ليلاً في شوارع المدينة للاقتصاص من أجسام نساء الإعلانات. . . » حيث ترى في الصباحات مغمورة بطلاء أسود فاحم «انتقاماً لما تفترض الرجولة أنه شرفها المستباح في الصور» وهذا، فيما يبدو للكاتب، هو الذي يحمل إدارة الإعلانات المعروضة على حافلات النقل العام ألاّ تستخدم هذه الحافلات إلا للإعلانات «المحتشمة».

ثم يتساءل الكاتب: من أي بيروت يخرج برنامج «الفن متجولاً» عبر الحافلات، ولأي بيروت يُقدم نفسه، لاسيما أن بيروت مدُن كثيرة في مدينة؟. ويرى في الإجابة أن جمانة رزق نفّذت مبادرتها في إطار «بيروت عاصمة ثقافية»، ليكون للفن التشكيلي حضوره في هذه التظاهرة.

الفنانون التشكيليون الشباب أخرجوا لوحاتهم من الصالة لتتجوّل في الهواء الطلق أمام أنظار العابرين. وهم أخرجوها أيضاً من «رؤى» تسكن في دواخلهم، لتجول في «حركة الصخب المدوية في الخارج» حسبما ورد في المنشور الإعلاني للبرنامج.

الفنانة ريم الجندي كتبت متسائلة: «لماذا أرسم أشكالاً مضادة؟».
وأجابت: «لأنها كلها أنا، هذه وتلك».

الفنان حسام حاطوم كتب بجانب لوحته الخاصة بالبرنامج: «الخطوط السوداء تؤدي إلى عمل راديكالي. والرسم يؤلف مساحة في الفراغ والامتلاء».

الفنانة عزيزة حرب، كتبت: «خطوط متشابهة حيث التكرار يحدد تأليف اللوحة».

الفنان صلاح صولي سجّل قوله: «حالة انتقال بصري فيما العيون تنقلنا إلى مالا نرى، بحركة توحّد صامته إلى عزلة خطف مضيئة».

أربعة فنانين تشكيليين شباب من أعمار متقاربة تجول لوحاتهم، أو نسخ عنها، لمدة شهر كامل، على حافلات النقل العام. بينما تذكر جمانة رزق أن كاميرا فيديو ستطوف شوارع بيروت لنقل مشاهد لأشكال تفاعل العابرين مع اللوحات الجوّالة، مع دعوة لمشاهدة اللوحات الأصلية حيث هي في صالة مرايا.

مامن شك أن هذه التجربة التي قامت بها امرأة عربية لبنانية تعد خطوة إيجابية على طريق تعميم الثقافة البصرية، وهي خطوة جديرة بأن تتبعها خطوات، مثلما هي جديرة كتجربة، بأن تتسع دائرتها لتشمل الثقافة السمعية أيضاً.

الثقافة السمعية يمكن أن تتأتّى من تعميم الموسيقا الراقية، والأغنيات المتقنة، في حافلات النقل العام، لا أن تظل خاضعة لأمزجة سائقي هذه الحافلات الذين كثيراً مايفرضون ذوقهم الخاص على المضطرين للتنقل بهذه الحافلات من عموم الناس، فيساهمون - إضافة إلى وسائل أخرى - بإفساد الذوق السمعي العام.

في مسار الأغنية العربية محطات شديدة الإضاءة، لكن مصابيحها مطفأة بسبب الإهمال، في حين أن آلات تسجيل حافلات النقل تظل تجأر بأغنيات أقل مايقال فيها أنها خارجة عن إطار أي شكل من أشكال الفن.

وجهة نظر

علي الراعي والمسرح العربي

انطلقت أكثر الدراسات التي نشرت عن ميلاد المسرح العربي من فكرة مؤداها أن أبعد ميلاد لهذا المسرح لايتجاوز العام ١٨٤٧، يوم أن أخرج (مارون النقاش) المسرحية العربية الأولى «البخيل» استيحاء من موليير.

واستناداً إلى هذه الفكرة، فإن المسرح العربي لايعدو أن يكون إلا مسرحاً مستورداً منذ البداية، تم استقدامه واستنباته في التربة العربية «لكي تصبح البلاد العربية قطعة من أوربا المتمدنة»، ثم قامت هذه الفكرة، من ناحية أخرى، على أن المدخل إلى المسرح هو مدخل النص الأوربي وحده من شعر ونثر. إلا أن الناقد المسرحي علي الراعي يؤكد حقيقة وجود تراث مسرحي عربي شعبي، وطاقة تمثيلية كبرى، تمتع بها المصريون سنوات طويلة متصلة، حسبما ينقل لنا الكاتب العربي المصري إبراهيم فتحي، في معرض متابعته للناقد الراعي(٣).

فقد عرفت الساحة العمومية، وعرفت السوق، مايشبه داراً كبرى للملاهي، يعمل على أرضها مسرح خيال الظل ومسرح الأراجوز و «المحنطون» وفنانو السيرك من قراءين وحواة، لقد كانت الأرض معدّة لنقلة كيفية تواصل متابعة صيغ العرض وفنون الأداء المتراكمة منذ زمن طويل.

ويقدّم علي الراعي تفصيلاً للرصيد الذهبي المسرحي من انتاج الابداع الشعبي طوال مراحل متعددة، في البلاد العربية، لامن زاوية المؤرخ وحدها، كما يراه الكاتب، بل من زاوية ناقد يتتبع عروض اليوم وعروض الغد في البحث عن التراث واستلهامه في مسرح حي.

إن المسرح عند علي الراعي، حسب الكاتب، موجود في الشارع

ومجالات الحياة، وليس في الكتب أو حتى دور العرض وحدها، فحين يلتقي الناس بالناس ينشأ المسرح، ذلك أن المسرح والحياة متفاعلان متكاملان، أو بتعبير (آنتونين أرتو) شيء واحد، أحدهما واعٍ والأخر يقوم على «التلقائية والمفاجأة». فالمسرح فعل مؤثر، صدام بين البشر، يحاول إعطاء معنى للحياة وشن هجوم مضاد على طرائق بالية في السلوك، إنه عروض تعمل على الحواس والأعصاب بدلاً من الحديث المجرد إلى العقل وحده.

يبحث علي الراعي عن «روح المسرح في أفعال الناس وعلاقاتهم المرئية»، فهو يرى فنون الأداء متمثلة في مواكب، تجمع الناس معاً وفي الاحتفالات، ابتداءاً من احتفالات الحكام ومبارزات الفرسان، ولكنه يبرز أن عروض الطبقات الحاكمة «تهدف إلى جوار إظهار الأبهة أن تقع في نفوس الناس موقع المتعة والرهبة والولاء».

أما الابداع الشعبي في العروض التلقائية فيخصه علي الراعي باكبر قدر من الاحتفاء. إنها أشكال تنتمي إلى الحد الفاصل الواصل بين الفن والحياة، تقدم الحياة نفسها وقد تشكلت تبعاً لبعض طرز اللعب والتمثيل، متحررة تحرراً مؤقتاً من الحقيقة الرسمية السائدة ومن النظم المثمرة. ففي هذا العرض تقدم الحياة وفقاً لرغبة الانطلاق المؤقت من المراتب والامتيازات والمعايير والنواهي، مما يخلق تواصلاً من نوع خاص تخلقه تراكيب كلامية وحركات صريحة لاتسمح بمسافة بين اللذين يتقاربون ويتلامسون، خالية من قواعد اللياقة المقرّة، وهذه العروض تحاكي الحياة محاكاة ساخرة، ونماذج الشخصيات ذات الأوجه المرفوضة، خالقة ألفة بين الناس، عند الهروب المؤقت من الطريقة المفروضة على الحياة.

وكان «المخبطون» كما يقدمهم علي الراعي، حسب الكاتب، يؤدون عروضهم في الأماكن العامة، وفي حفلات الزواج والختان، وهم يعتمدون في سخريتهم من الحقيقة الرسمية على الحركات الخارجة والألفاظ الخشنة.

يرافقهم طبالون وعازفون على المزمار، وراقصة أوراقصان. وتمثيلهم يسخر أحياناً من عادات العظماء وكبار الموظفين في إعطاء الرشاوي وتلقيها، كما يسخر من جباة الضرائب، دون نصٍّ مكتوب.

ويُبرز علي الراعي من مفردات التراث المسرحي التلقائي، في بعض الأحوال، انعدام التمييز بين الممثلين والمتفرجين، العرض لايراه الناس فحسب بل يحيونه ويشتركون فيه في بعض طقوس الجمعيات الصوفية وأعياد فيضان النيل، التي يرى فيها (جاك بيرك) مسرحية حقيقية «بمقدمتها وعقدتها وحلها»، وكذلك الزار، وهو من الطقوس الجماعية لطرد الأرواح.

تتسع فكرة المسرح عند علي الراعي، كما يراها الكاتب، اتساعاً خصباً، فالعرض المسرحي ليس من الضروري أن ينحصر في أشكال معينة مقننّة، أو نماذج غربية كانت سائدة في وقت من الأوقات، فالمسرح عنده، حسب الكاتب، أكبر بكثير من خشبة المسرح، لأنه فن قادر على معالجة أنواع متعددة من التعبير الاجتماعي، ويؤكد الراعي أن المسرحيات المدوّنة، كلاسيكية كانت أم رومانسية، ليست هي النموذج الوحيد للمسرح على أساس من القول بأن الفن المسرحي هو ذلك الفن الذي يكتب على ورق ويصبح بعد ذلك أدباً، وبدلاً من ذلك يؤكد سمة تراثية في التمثيل في باحات البيوت، وفي الساحات العامة، وتخاطب أدواره المشاهدين مباشرة، لأنها مرتجلة، يمتزج فيها الكلام والتعبير بالحركات والموسيقا والرقصات، امتزاجاً تاماً. وهو بذلك يقدم للمسرح التجريبي الذي يتخفف من تقليدية الكلمة، منابع تراثية. وهو لايقف عند ذلك، بل يؤكد ما في خيال الظل من مقوّمات مادية: «الإضاءة والألوان والأزياء، وفنون الأداء المختلفة من رقص وغناء وموسيقا».

ويشير علي الراعي إلى أنه قبل مجيء المسرح الغربي بوقت طويل، عرف العرب في سوق جامع الغناء بمراكش «مسرح الحلقة» في أشكال

متعددة. وكان الراعي قد زار هذا المسرح في آذار - مارس - من العام ١٩٦٩ وكتب عنه، وهو مسرح شعبي يحوي فنون الحكاية والإيماءة والألعاب البهلوانية والتهريجية، وكثيراً مايدعى بعض المتفرجين إلى الإسهام في العرض، وإلى توسيع، أو تضييق الحلقة، مما كان يخلق نوعاً من التآلف والإحساس بالمشاركة. وهنا نلتقي بعناصر، ستعرف عند بريخت فيما بعد، بكسر الإيهام، وكسر الحواجز بين الخشبة والجمهور، أو عند غيره بـ «سقوط الحاجز الرابع».

إن علي الراعي، حسب الكاتب، يمتدح محاولة الفنان (بيير بروك) التي تسعى إلى إعادة اكتشاف المسرح، ومحاولة الوصول إلى جذوره، أو ينابيعه الأولى، بالعودة إلى الطقوس القديمة، أي تقاليد الأداء الشعبي كما يسميها الراعي، كمصدر وإلهام لعروض مسرحية جديدة.

ولكنّ دعوة الراعي إلى الإفادة من النبع الشعبي العربي، لاتعني انغلاقاً قومياً ضيقاً، أو قولاً بأن الخصوصية العربية استثنائية، لايجمعها شيء بالمشترك الإنساني في المسرح. فالراعي يذهب إلى أن المجتمعات الأوربية المختلفة لم تتخذ قط موقفاً موحّداً إزاء المسرح، وليس من الممكن أن يكون شكسبير قد استخدم «الصيغة اليونانية» أو الارسطية عن وحدة الزمان والمكان والفعل كما كان يستخدمها راسين مثلاً. ومن المعروف أن مسرح القرون الوسطى. الديني والهزلي، لم يعتمد على الانتقال من بداية إلى وسط إلى نهاية، كما تفترض الصيغة الغربية المزعومة.

ويعتقد الراعي، مقارنة مع «بابات خيال الظل لابن دانيال» والمسرحيات الأخلاقية التي كانت أوربا تقدمها للمذنبين بغية هدايتهم، ثم يشير إلى اعتماد شكسبير على فن الأقدمين واعتماده على التراث الشعبي، كما يشير إلى اعتماد موليير على فنون السير والكوميديا المرتجلة، وعلى روح الأشكال المسرحية الشعبية.

ويومىء علي الراعي إلى أنه قد صاحب التطور الإجتماعي وظهور

الطبقة الوسطى في البلاد العربية الخاضعة للاحتلال الأجنبي، انبثاق حاجات مسرحية جديدة عبّر عنها «القالب الغربي» أي المسرح البورجوازي «الواقعي» أو الطبيعي، الذي يصوّر المشكلات الاجتماعية، وينتقد مظاهر السلوك الأرستقراطي، في حبكة محكمة الصنع، تقوم على تقدم الصراع وبلوغه الذروة، ثم حلّه في النهاية.

ويوضح الراعي أن الأثر الشعبي، والأثر الأوربي سارا جنباً إلى جنب داخل «القالب المستورد» الذي كان ملائماً لانتقادات الطبقة الوسطى وتطلعاتها.

وكان من المنطقي، حسب الكاتب، ألاّ يقتصر الراعي على تحليل النص المكتوب، فلدى الراعي تصوّر واسع للمجال المسرحي، لايكون مقصوراً على أفراد مبدعين استناداً إلى منهجه النقدي الذي لم يحد عنه قط، إن البضاعة الرمزية المسرحية يجري انتاجها في مجال يتألف من كتّاب النص (المؤلفين)، ومن المخرجين ومن الممثلين، ومن الفرق المسرحية ومعاهد الفنون المسرحية، والصفحات والمجلات الخاصة بالنقد المسرحي، وهناك من الناحية الأخرى جمهور للنظارة الذي تمرّس بالمشاهدة، والذي قد يعرض عن بعض الأعمال إذا كانت بضاعتها المسرحية لاتتحدّث عن هموم الجماهير ولاتسعى إلى تجسيدها على الخشبة. كما قد يحرص على المشاهدة إذ رأى جمهور النظارة أنفسهم في المسرحيات. هذا المجال المسرحي الذي يهتم به الراعي في مجمله يتنفس أو يختنق في مناخ مسرحي موات أو غير موات. فالمسرح الناهض، في كل مكان ظهر فيه، يعتمد على مناخ مسرحي ممتاز، أو على لحظة مسرحية، ذلك المناخ هو أن تقف أمة كبيرة عند مفترق الطرق تفكر أي طريق تسلك.

هذه اللحظة المتسائلة، عند الراعي، التي تشمل الماضي بالتحليل وتنظر إلى الحاضر بجديّة ورغبة في الفعل والتجاوز، وتتطلع إلى مستقبل حافل بالوعود هي اللحظة المسرحية المناسبة، وهناك لحظة غير مواتية لحظة

ركود آسن وسلبية استهلاكية، نهمة إلى التسلية السطحية والانقياد، أو اللامبالاة في السياسة.

رصد الراعي، كما رآه الكاتب، ازدهار المسرح في لحظة مواتية، أعقبت ثورة تموز / يوليو / ١٩٥٢ ارتبط فيها المناخ العام المتوثب بخلق أجهزة جديدة من قبيل أكاديمية الفنون ومسرح العرائس وفرق الرقص الشعبي. فقد توسعت رقعة الفنون المسرحية، بحيث لم تعد مقصورة على فنون الكلمة فحسب، بل شملت كل فنون الأداء من باليه وفنون عرائسية وعروض لفن السيرك.

في هذا السياق يحلّل الراعي «النصوص» فيرى نضوج المسرحية الاجتماعية النقدية على يدي (نعمان عاشور)، كما يرى تقدّم المسرحية السياسية الفلسفية عند (ألفرد فرج) في «سليمان الحلبي». بل لقد ظهرت المسرحيات الشعرية السياسية، وأحسن نماذجها عند الراعي «الفتى مهران»، وثنائية «الحسين» لعبد الرحمن الشرقاوي، كما ظهرت لصلاح عبد الصبور «مأساة الحلاج» و «الأميرة تنتظر».

لقد كان السؤال المطروح في هذه اللحظة المسرحية، وهو السؤال الأساس في منهج علي الراعي كما رآه الكاتب، ينقسم إلى شقين مترابطين. الأول: يتعلق بشعبية المسرح من حيث المتلقي، بحيث لايكون مسرحاً للنخبة المثقفة وحدها، أو «لأثرياء الانفتاح أو السياح من بلاد النفط». والثاني: يتعلّق بالصلة بتراث البلاد في فنون العرض المسرحي عامة، بحيث لايكون مسرحاً مستورداً معرّباً.

وحينما يناقش الراعي مسرحية «الفرافير» ليوسف ادريس، التي تبحث عن شكل عربي للمسرح، هو السامر الريفي، يرى أنها تنسب إلى قالب كوميديا السلوك، وهو قالب مشترك بين كتّاب الكوميديا، مختلفي الثقافات، ويرى أن مؤلفها قدّم «تمراً» وشخصيات مأخوذة من المخزن العام للكوميديا الشعبية المحلية والعالمية. حيث لايوجد سور صيني بين

الخصوصية القومية والمشترك الإنساني. «فالفرافير تعتمد على الأشكال التراثية وتتناول الحياة الاجتماعية بالأسلوب المسرحي الشعبي مطوّراً إلى المستوى الجمالي والمفهومات الفنية العالمية». ويرى الراعي أن هذه الصيغة الشعبية، تتطلب مشاركة فعلية من الجمهور في العرض المسرحي - وهو أمر لايتأتى الآن - بالاضافة إلى الابداع الجماعي على أيدي المؤلف والمخرج والممثلين.

وحدات النص عند الراعي ليست كلمات الحوار، فهو يؤكد جو السيرك والأراجوز، في الفرافير، إضافة إلى كوميديا خيال الظل، وكوميديا الفصول المرتجلة. ويبرز العراك الشعبي «الروح» ومناقشات «القافية» والحركات البهلوانية، ويوضح الراعي استعارة يوسف ادريس لموقف من مواقف الكوميديا المرتجلة - التي يتغنى بها الراعي باستمرار - وهو موقف «تبادل المواقف» أو «القلب رأساً على عقب» بين السيد والخادم، وهو موقف كرنفالي، يقوم على الإحاطة «بالعروش» والسخرية من التراتب.

يواصل علي الراعي إبراز توظيف التراث، واستخراج العناصر الدرامية من حكايات «ألف ليلة وليلة» عند ألفرد فرج، التي كان الحكاءون يقومون بتمثيل شخصياتها قديماً. أو من الحكاية الفلكلورية عند شوقي عبد الحكيم، أو صيغة شاعر الربابة عند نجيب سرور، الذي يحوّل الحكاية المروية إلى مواقف عرض وتمثيل...

ثم إن علي الراعي لايعلق تعليقاً عاماً على لغة الحوار، بل يغوص على الصيغ المسرحية التي أبدعها الشعب في دراما تاريخية، ولكنه لايرفض استخدام صيغ درامية مستحدثة عند تشيخوف وبريخت، تستطيع التقاط تجارب من صميم حياة الشعب العربي، وهي صيغ ليست تقليدية، ولا تندرج تحت «القالب الغربي»، الذي استورده رواد المسرح الأوائل، منذ منتصف القرن الماضي.

آداب

نماذج من الشعر المغربي الجديد

النص الذي يطلقون عليه اسم «قصيدة النثر»، والذي أميل إلى تسميته بـ «النثيرة» وفقاً لاقتراح الأستاذ الدكتور أحمد بسام ساعي، هذا النص هو السائد في العطاء الشعري الراهن في كثير من أقطار الوطن العربي [في سورية، مثلاً، نقرأ تسع مجموعات اتخذت النثيرة كوسيلة تعبير، مقابل مجموعة واحدة اتخذت التفعيلة، وذلك منذ ثمانينات هذا القرن وحتى نهاية تسعيناته]. ولقد لفت انتباهي ملف خاص بالشعر المغربي الراهن، نشرته مجلة أدب ونقد (٤) بعنوان «قصائد مغربية جديدة» اعتمد كلية «النثيرة» كوسيلة تعبير، ولم أر نصاً واحداً في الملف كله لجأ إلى وسيلة أخرى غير النثيرة. مما يشير إلى أن هذا الشكل الفني يسعى، بقوة، إلى تثبيت أقدامه، أو جذوره، في تربة كانت الحقل الأرحب لأشجار شعر التفعيلة الباسقة.

اشتمل الملف على نصوص لتسعة من شعر المغرب العربي، تراوحت أعمارهم بين مايقارب الثلاثين والخمسين. ولقد تنوعت مهنهم بين الصحافة والتدريس والتعليم والدراسة في المعاهد المسرحية العالية والدراسات العليا في الأدب الحديث، ويلاحظ بخاصة أن بعضهم يُدرِّس الانكليزية أو يعمل بصحف تصدر بالفرنسية.

من هذا الملف الذي قدم ثلاثة عشر نصاً، نختار لقراء «المعرفة» جانباً من هذه النصوص على سبيل الاطلاع، خصوصاً أن النقد الأدبي لم يلتفت، بجدية، إلى هذا النوع من التعبير، رغم انتشاره الواسع في مساحة الوطن العربي غرباً وشرقاً، وشمالاً وجنوباً. إمّا لعدم امتلاكه الأدوات النقدية المؤهلة له، وإمّا بسبب إعراضه عنها لعدم اعترافه بها، في العطاء الشعري.

هذا مقطع من نص كتبه (محمد بو جبير) بعنوان: «لا أحد يموت» وأهداه «إلى أبي المقيم». وصاحب النص من مواليد سنة ١٩٥٤. مدرّس لغة عربية للمرحلة الثانوية. له ديوان يحمل عنوان: «عارياً أحضنك أيها الوطن». يقول المقطع، وهو من نص طويل:

الصوتُ بالتأكيد أعرفه.
لماذا إذن بعيد عني الصدى؟
قبل الإيمان كان الكفر
وقبل اليقين كان الشك.
هكذا! كي لا يختلّ الجمال.
بألفته المجهول.
بقبلته الغريب.
بذات المعارج
ولا أحد في الأثير.

وهذا نص مؤلف من ستة مقاطع، نكتفي باثنين منها، كتبه (سعيد عاهد) من مواليد سنة ١٩٥٨. صحافي بجريدة «ليبراسيون» المغربية، التي تصدر باللغة الفرنسية. وله ديوان بالفرنسية أيضاً. النص بعنوان «أتأمّل روزا»:

تحمل / مثل مائيات طبيعية ميتة
خانها معنى التاريخ
جداد الثورة
ومشعلاً مدهوناً بالتبلّل
- ٢ -
بقايا هي / بقايا مثيرة للرثاء
سحقتها المياه الراكدة
للتوافق المتوافق

بين العيش والفناء
بقايا تعتذر
عن شعارات ارتحلت
على عتبة أبواب / بلا مساكن .

وهذا نص بعنوان «ضجر» . كتبه (ياسين عدنان) من مواليد العام ١٩٧٠ وهو مدرس الانكليزية بالتعليم الثانوي، والنص عنوان فرعي من عنوان عام هو «أمواس السأم» . يقول النص :

لو انّ مزاج الطبيعة الأعمى
طوّح بي قمة صلعاء
لجبل خام / ولم يتركني
هكذا / معلقاً / في الهواء
لو ان ذلك . . . / لكان وضعي أحسن بكثير
ولما أضجرتني / هذه العصفورة الخبيثة
التي تحلّق في رأسي / مرددة أنني مجرد جلطة
في دماغ العالم

* * *

رواية

وسميّة تخرج من البحر

نحن أمام نصّ شاءت مؤلفته الأديبة العربية الكويتية ليلى العثمان، أن تعطيه صفة رواية بعنوان: «وسميّة تخرج من البحر» (٥) ، فأفردت له إحدى عشرة ومائة صفحة من قطع الوسط، مع أنها تقوى على جعل هذا النص قصة قصيرة في بضع صفحات،

لاسيما أنها خبيرة في هذا الشكل التعبيري، بدليل أنها أنجزت العديد من المجموعات القصصية المتقنة عبر مسارها الأدبي، في حين أنها لم تكتب في «الرواية» سوى نصين، حسبما أعلم، أحدهما هذا، والآخر بعنوان «المرأة والقطة».

اعتمد هذا النص على حادثة، بنيت أساساً على حبّ بريء بين طفل يتيم الأب، ذي منبت فقير شبه معدم، رعته أم أرملة اسمها «مريوم الدّلالة»، تقوم بمهن يفرزها القاع، منها الخدمة في بيوت الموسرين. تتصف هذه الأرملة بالصدق والأمانة والطيبة والوفاء. بيد أن نسبها نكرة، لا أصول له، بالقياس إلى أنساب وأحساب العوائل التي تخدمها. وبين طفلة تدعى (وسمية) ذات حسب ونسب وغنى وجاه.

يكبر هذا الحب مع الأيام المتلاحقة، فيفصل المجتمع بينهما، ويبني الأسوار دون لقائهما، إلاّ لماماً وخلسة، تفرضها طبيعة عمل الأرملة في بيت وسمية، حيث تكلّف ولدها بنقل هذه الحاجة أو تلك إلى بيت الحبيبة، فيتاح له أن يخطف نظرة، أو ينبس بهمسة.

حين تصير وسمية في الرابعة عشرة من عمرها تتفق مع (عبد الله)، هذا هو اسم ابن مريوم الدلالة الذي كان طفلاً - على لقاء يتم ليلاً على شاطىء البحر، وبعد عناء مرير، وانتظار أكثر مرارة، يتم اللقاء الذي يفرضه الحب الذي ما انفك يمور بالبراءة.

فوق الرمال يستلقيان، يبنيان فيه بيتاً رومانسياً يضمهما معاً مع الأبناء والنخلة. على هذا النحو يعيشان لقاء أخاذاً، لايتعدى لمسة اليد، حتى ساعة متأخرة دون أن يحسا بمضي الزمن. لكنهما ينتفضان، فجأة، مذعورين حين يصلهما شعاع مصباح يدوي من بعيد، فيدركان أنهما قاربا الفجر، وأن صاحب المصباح هو من حراس الشاطىء وأنه في الطريق إلى مكان وجودهما لا محالة، وأنه سيكشف أمرهما، وسيشيع عن البنت - ذات الحسب والنسب - فضيحة تواجدها على الشاطىء ليلاً مع ابن مريوم

الدلالة، وسيتناقل المجتمع البدائي والضيق هذه «الفضيحة»، وستقتل البنت محواً للعار.

لهذا تعمد وسيمة للتواري عن نظر الحارس في جوف البحر، بينما يظل عبد الله فوق الصخرة، يرد باضطراب على تساؤلات الحارس الطويلة والمتشككة، ثم ينصرف حين يتيقن أن عبد الله وحده بعد أن يأمره بالمغادرة فوراً.

يتظاهر عبد الله بالمغادرة حتى يتوارى الحارس تماماً، ثم يبدأ البحث عن وسيمة. يناديها بصوت خفيض، ثم مرتفع، ثم يدخل في الماء. يرى عباءتها فيسرع إليها منقذاً، ولكنه يراها خالية من صاحبتها. يتابع، ثم يتابع ويتابع حتى يجدها جثة هامدة. ثم لاتطول الحكاية حتى نجد أن عبد الله، في وقت آخر، يهوي إلى القاع: «وسمية، وسمية انتظري، و... يسقط جسده في الماء». وعلى هذا النحو التراجيدي الشكسبيري ينتهي النص في الصفحة / ١١١ /.

إلا أن المؤلفة أطالت في اللقاءات الطفلية لتقدم البراءة الكاملة التي يتحلّى بها الأطفال، دون النظر إلى المكانة الاجتماعية لكل منهما، وهذه الإطالات استطاعت أن تدلنا على اللغة الشاعرة التي امتازت بها ليلى العثمان، لدرجة أنها تجاوزت بها النص السردي، لتدخل في إهاب القصيدة.

ولكي يأخذ النص صفة الرواية، عددت فيه الكاتبة الأسماء والمواقف، وقسمتها إلى أحد عشر فصلاً، أو فقرة، وجعلت له فضاء زمنياً من الربيع إلى الخريف، وفضاء مكانياً تراوح بين بيت وسمية وبيت مريوم والبحر والزورق خصوصاً، وعبر الاسترجاع خلطت هذه الأمكنة في ذاكرة عبد الله، وانبثقت عنها من ثم لنتمكن من إدخالنا إليها، محتويات وسكاناً، منذ البداية حتى النهاية.

يبدأ النص بضمير الغائب - هو - «تطلّع إلى السماء المعتمة» «القمر

غائب» . . . «وحده في الطراد، تلفه وحشه» / ص٣ / . ثم يظهر اسم (حمد) كخبر عبر الذاكرة، ينبيء بأن صوته – أي صوت صاحب الطراد – يشبه صوت (عوض الدوخي) . ثم يأتي اسم (خالد) الذي يؤكد أن «صوته» يشبه صوت الدوخي، وهو فيما يبدو مغنّ محلي مشهور بعذوبة الصوت.

بعد ذلك نعرف أن صاحب الطراد – أو المركب أو الزورق – هو عبد الله ابن مريوم الدلالة . متزوج من امرأة تستهين به وتصرخ في وجهه، لأنه ترك الوظيفة ونزل إلى البحر، الذي هو عشقه الفعلي / ص١٠ / ، بينما الزوجة تكره البحر، وتستغرب لماذا يحبه زوجها، دون أن تدري أنه يحب فيه (وسميّة)، التي يصفها النص بأنها «وجه أسمر نابض بلون الصحراء» . / ص١٣ / لايقدم لنا النص ماهية الوظيفة التي كانت لعبد الله، بل بالعكس كانت الصفحات جميعاً، حسب ظهور شخوصها، تحث عبد الله اتخاذ مهنة / ص ٦٤ مثلاً / مع أبي يوسف القلاف . لكنه يظل يعد على النزول إلى البحر ليعمل في الصيد، حيث «الصفاء والألفة والتعاون في سحب الشبكة مع الأصدقاء، واستخراج الخير» / ص٥٢ / .

بعد استهلاك النص بضمير الغائب، ينتقل السرد إلى أسلوب الترجمة الذاتية، عبر تداعيات ذاكرة عبد الله، وهو ضمن الطّراد السابح في عرض البحر . ثم خلال مونولوج مكثف ينسرب إلينا الأسف والحزن على البيوت القديمة التي «هدموها» ليشيدوا بنايات لاهوية لها، والقضاء على خبز التنور، وكل الملامح الشعبية الجميلة، والحياة الهادئة، الشفافة بعواطفها والغنية بالحب والرحمة والتواصل «كلها سحقوها . فرّقوا البيوت . خرّبوا الملامح . صارت مدينتنا دخيلة علينا، وضاع بيتنا» / ص ١٤ / .

وفي ص ١٤ ذاتها نتبيّن، عبر ذاكرة عبد الله، بعد أن يغادر بيته إلى البحر ليلاً، بفعل تصرفات زوجته، نتبين العلاقة الطفلية الحميمية بينه وبين وسمية . وفي ص ١٥ نفهم أنه فقير حتى الإملاق، وأن وسمية غنية حتى الترف، بدليل اتساع بيتها، ونوعية مفروشاته، وأنواع الطيور المتعددة التي

يجيء بها والدها من البلاد الواسعة التي يزورها. ثم بدليل نوعية الطعام، الذي تسكب منه أم وسمية لعبد الله وهي تقول له: «خذ ياعبد الله تغدّ اليوم مع أمك من غدائنا».

في ص ١٧ يظهر (فهد) أخو وسمية، يكره عبد الله، يراهما ملتصقين في لعبة «اللبيدة» - وهي لعبة محلية فيما يبدو - فيأخذ أخته من جديلتها ويطرحها أرضاً، وهو يعلن لوالدته: أنها وعبد الله كانا يلعبان «عروسة ومعرّس». لكن الأم لاتصدق: «وسمية وعبد الله عاقلان لايفعلان ذلك» ص ١٨. ثم نفهم كم يعطف الأغنياء على الفقراء في بلد الكاتبة!! . لكن هذا تغير الآن، حتى لقد تغيرّت معه قواعد الحب الانساني والأسري، حيث سادت العلاقة النفطية التي خلقت زمناً «تفجرت فيه ينابيع الذهب الأسود، فتفجرت معه ينابيع الجشع، والحقد، واللهاث إلى مالانهاية. زمناً تنكّر فيه الأخ لأخيه (. . .) حتى الأولاد تبعثروا وتاهوا»، بينما ظل البحر هو «الصفاء» / ص٥٢ / .

الشخصيات التي وردت في النص ظلت شخصيات نمطية، لانجد لها أيما حضور فني، حتى إن شخصية عبد الله، وهي محور النص، لم تقو على التحرر من هذه النمطية، إنها مجرد نماذج جيء بها إلى النص لتنقل لقارئه صوت الكاتبة، لاصوت الشخصية ذاتها، ففي منتصف الصفحة / ٦٨ / مثلاً، نتبيّن أن عبد الله وكأنه متخرج من أرقى الجامعات، فهو عالم حتى بالاصطلاحات النفسية والفلسفية. وفي الصفحة / ٦٩/ يتأكد لنا ذلك عبر قوله: «الأمل أكبر من أن نخمد جذوته في الشك والقلق»! مع أنه، في النص، أمي أو شبه أمي، وفقير معدم، إضافة إلى مرتبته المتدنية جداً في السلّم الاجتماعي.

وبما أن الشخصيات كانت أنماط، فلقد كان الحوار ذا صوت واحد، كما قلنا، هو صوت الكاتبة، ، سنأخذ مثلاً على ذلك في هذا المشهد الصعب، الذي يرسم لنا لقاء عبد الله بوسمية في عتبة باب بيتها، حيث كانا

من قبل قد اتفقا على النزول إلى البحر ليلاً، في وقت تحدده وسمية بوضعها علامة قرب باب بيتها. لكن الأسابيع تمر ولا يرى عبد الله العلامة. يأتي الآن بأغراض إلى هذا البيت كانت أمه قد كلفته بحملها، فينتهز الفرصة للاستفسار عن عدم تنفيذها وعدها.. وأذ تخبره بموافقتها على التنفيذ هذه الليلة، يتابعان الحوار على النحو التالي:

- ستكونين شجاعة وتأتين؟
- لا أدري، يمكن.
- آه منك أنت جبانة
- ومتى كانت البنت شجاعة! حتى أنتم الأولاد تخافون الكبار
- الخوف مولود معنا لكنّا نحاول. / ص٦٧ / .

هذه لحظة عصيبة لاتعطي كلاماً بقدر ماتعطي انفعالات، تنقلها إشارات بمنتهى الترميز والتكثيف، ذلك أن الموعد الذي ينويان تنفيذه خطير جداً حسب العرف الاجتماعي المحلي، إضافة إلى أنهما يقفان، هنا، خلسة، وبرعب حقيقي، فهي تخشى أن يتنبه لها من في البيت، وهو يخشى أن يراه أحد على الصورة التي هو فيها من هذا المكان، إضافة إلى خشيته المضاعفة ممن في البيت ذاته. وما أظن أن هذه اللحظة العصيبة، ذات الرعب المزدوج، والحب المتأجج يمكن أن تعطي حواراً كهذا الذي قرأناه.

ثم هذا المشهد العصيب، الآخر، الذي يصور لقاء عبد الله بأمه، غداة عودته من البحر، بعد غرق وسمية، وشعوره المطلق بأنه السبب في قتلها.

شهقت الأم:

- ياإلهي عباءة وسمية.
- نعم عباءتها.
- كيف جاءت؟
- من العباءة. أم صاحبتها؟؟

- صاحبتها. / ص٩٥ / .

كيف يمكننا إيجاد المبرر الفني لمثل هذا الحوار، في مثل هذه اللحظة من هذا المشهد؟ . لست أدري سوى أن هذا النص مقسور على الرواية وليس برواية . هو حكاية جميلة، وما أظن أن الحكاية تنوب عن الرواية مهما كانت مشوقة، ولهذا اعتقدت بقرب النص إلى القصة القصيرة أكثر من قربه إلى الرواية، وألمحت أن السيدة ليلى العثمان جديرة بإعطائه الأبعاد الفنية اللازمة كقصة قصيرة، لخبرتها في هذا المضمار على صعوبته .

بيد أن النص يقرأ، بجدارة، كما هو من حيث أنه نص أدبي دونما حاجة إلى إعطائه صفة تعبيرية محددة . فهو نص قريبٌ جداً من الشعر، مليء بالصور . «نجمة هناك تبرق كثغر امرأة في لحظة النشوة» ص٣ ثم: «تحوصل صوتي داخل حنجرتي» ص٦٣ . هذا إضافة إلى امتيازه بخطٍ فكري نظيف، صدر عن كاتبة عربية خليجية لم يقوَ النفط على تلويث روحها الشفافة، ولا على جعلها تنفصل عن انتمائها العربي، والتحرريّ منه بخاصة .

ثم إن نزوع الكاتبة إلى تحرر المرأة كان ومازال ديدن جل أعمالها وهذا النص منها، وماأحسب أن انفصال عباءة وسمية عنها، إلا بمثابة رمز للتحرر من جميع الأثقال والمعوّقات، والإلحاح في السعي إلى بعث المرأة العربية - الخليجية بخاصة - الجديدة، التي ستخرج، مثل وسمية من «المحارة» مثلما خرجت من العباءة، هذا الخروج سيكون، كما تريده الكاتبة، واقعياً وليس شجيّاً، وبهذا الخروج تحقق شرطها الإنساني الحر، في محيط تسوده العبودية، عبودية النفط والدولار، والاستهلاك، والتشوهات كافة . وعلى ذلك فإن ليلى العثمان ستظل من أديبات العرب اللائي نفخر بوجودهن في كل مكان، وفي أي مكان من الوطن العربي .

إحـــالات

١ - مجلة العربي. ع ٤٨٣، شباط، فبراير ١٩٩٩ الكويت.
٢ - ملحق جريدة النهار. ع ٣٨٥/ ١٠ تموز ١٩٩٩ بيروت.
٣ - مـجلة الهـلال. آذار، مـارس ١٩٩٩ «وداعاً علي الراعي ناقداً مسرحياً».
٤ - مـجلة أدب ونقـد. ع ١٦٠/ كـانون أول، ديسـمـبـر ١٩٩٨ القاهرة.
٥ - وسمية تخرج من البحر. رواية ليلى العثمان. شركة الربيعان للنشر والتوزيع ط ١/ ١٩٨٦/ الكويت

* * *

المدرسة وتربية الفكر

محمد سليمان حسن

عن وزارة الثقافة السورية، صدر حديثاً، ضمن سلسلة «دراسات اجتماعية» الكتاب /٣٤/ تحت عنوان «المدرسة وتربية الفكر» لمؤلفه عالم النفس الاجتماعي «ماثيو ليبمان» ترجمه إلى اللغة العربية الأستاذ الدكتور «إبراهيم يحيى الشهابي». عن نص باللغة الانكليزية تحت عنوان Thinkingin in Education يقع الكتاب في /٤٠٥/ صفحات من القطع الكبير. من إصدارات

(*) محمد سليمان حسن: باحث من سورية، يهتم بالدراسات الفلسفية والاجتماعية آخر أعماله: «تيارات الفلسفة الشرقية».

عام (١٩٩٨) يضم بين دفتيه : مقدمة وخاتمة وثلاثة برامج بحثية. نقدم عرضنا لها بما يتسق ومعطيات الكتاب المعرفية.

١ - النموذج التأملي للممارسة التربوية:

هناك ثلاثة نماذج أساسية من المؤسسات الخاصة والعامة في مجتمعنا: الأسرة وتمثل قيماً خاصة ممأسسة والدولة تمثل قيماً عامة ممأسسة، والمدرسة تمثل بصورة مصغرة اندماج النموذجين. وتعد المدرسة من نواح معينة أهمها إطلاقاً لأنه من خلالها تحاول الأجيال الماضية والأجيال الحاضرة أن تضع بصمتها على المستقبل، ومع ذلك فإن صراعات السياسة والممارسة تكثر وتحتدم في المؤسسات الثلاث سابقة الذكر.

والمدرسة هي ساحة المعركة لأنها، أكثر من أي مؤسسة اجتماعية أخرى، صانعة لمجتمع المستقبل. ولهذا يطمح الجميع الى السيطرة على المدرسة من أجل تحقيق غاياتها. فكثير من الآباء يرتعدون هلعاً لدى تصورهم أن المدارس ستأخذ على عاتقها مبادرة التغير الاجتماعي.

إذن، طالما أن المدرسة ممثلة لجميع الطوائف الاجتماعية فهي قادرة على الاحتفاظ بادعائها الشرعية في مجتمع ديمقراطي. وهذا هو في واقع الأمر حال المدرسة في مجتمعنا الحالي. وفيما يتعلق بمدارس التربية التي تُعِدّ معلمي المستقبل.

هناك، بالطبع، أنواع عديدة من العقلانية. فهناك عقلانية الوسيلة والغاية. وهناك نمط آخر من العقلانية له علاقة بتوزيع السلطة ضمن تنظيم هرمي. والمدارس كذلك، هيئات بيروقراطية ذات توزع عقلاني للسلطة. هدفها انتاج أشخاص مثقفين.

ليست المدارس هي التي ينبغي أن تنظم تنظيماً عقلانياً. كما أن المدارس لاتشتغل ببساطة لصالح من تخدم إن التلاميذ هم الذين يعبرون المدرسة وهم الذين ينبغي معاملتهم بعقلانية بهدف جعلهم كائنات أكثر

حصانة. وبالتالي نتساءل: هل نستطيع أن نربي من أجل الحصافة دون أن نربي من أجل التفكير؟

من الحقائق التي تلاحظ فيما يتعلق بالأطفال الصغار في رياض الأطفال، أنهم يتفجرون حيوية وفضولاً وخيالاً وحباً للبحث والتقصي. ويعد الجانب الاجتماعي للتعليم في المدرسة عن كثير من الأطفال نعمة مفيدة، أما الجانب التربوي فهو محنة مرعبة. بل من المحتمل أكثر أن يعزى ذلك إلى طبيعية التعليم في المدرسة. فالطفل يجد هذا العالم غريباً. ربما يتوقع الطفل من ا لمدرسة أن تكون نبياً بديلاً، وأسرة بديلة محيطاً يحرض الفكر والكلام باستمرار. أما المدرسة في الحقيقة فهي، بيئة ذات بنيةمستكملة تماماً. برنامج لابد للأمور كلها أن تتوافق معه لغة صف موحدة لاتأبه بالسياق. فالغموض قد استعيض عنه هنا، ببيئة مستقرة منظمة وهكذا فإن هبوط الاهتمام لدى الطالب هو النتيجة الطبيعية لدخوله المدرسة. يدرك كثير من المعلمين، أن الإصرار الدائم على النظام والإنضباط يمكن أن يكون مفسداً ومدمراً للعفوية التي يرغبون في تهذيبها ورعايتها بل يكمن الحل في اكتشاف الإجراءات التي تشجع التنظيم والإبداع كليهما.

يمكن التمييز بين الممارسة الأكاديمية (العادية) والممارسة الأكاديمية (النقدية) من خلال المفهوم القائم على أن الممارسة كالعقيدة للفكر. فالمعتقدات أفكار نحن مقتنعون بها. والممارسة هي مانقوم به منهجياً بقناعة. يفترض غالباً أن الممارسة اللاتأملية تكون لاعقلانية. فالممارسات اللاتأملية، كالعادات والتقاليد السائدة بنجاح في سياق ثقافي معين. تنزع الى الاستمرار في السيادة بقدر ماظل السياق في حاله. إما لعدم وجود بدائل. وإما لأن البدائل القابلة للحياة والنمو حُظر اتباعها، الأمر الذي يحول دون التأمل فيها. وهذا يقودنا الى خطوات لابد من اتخاذها لجعل الممارسة العادية ممارسة نقدية. يمكن تحديد أربع خطوات على أنها مراحل

تأمل في الممارسة ، هي : نقد ممارسة زملاء المرء . النقد الذاتي . تقويم ممارسة الآخرين والتقويم الذاتي . وتعتمد الدرجة التي أصبحت فيها الممارسة الأكاديمية العادية ممارسة نقدية على مدى اشتمال أي من هذه العوامل أو كلها .

٢- تعلم حرفة التفكير:

شرع المربون يطرحون على أنفسهم إبان ستينات القرن العشرين وسبعيناته ، سؤالاً كهذا : إذا ماكانت التربية كلها ، ببساطة هي توجيه الفكر في فرع من فروع المعرفة فلماذا لانعلّم التفكير ذاته؟

هنالك أمر واحد يؤكد الحاجة الى تفكير أفضل في المدارس . هو المنهج . لكن قدراً ضئيلاً من هذه الدراسات لما أُنجز ، قدَّم صورة واضحة للكيفية التي ينبغي أن يُعلم بها المعلمون لجعل التلاميذ يفكرون بطريقة أفضل - كما ينبغي أن يفكروها .

كان التفكير الأفضل في غرفة الصف يعني مبدئياً تفكيراً أفضل في اللغة وكان ذلك يتضمن الحاجة الى المحاكمة المنطقية التي هي تقليدياً فرع ثانوي من فروع المعرفة الفلسفية . وبوجه عام ، تستدعي المحاكمة المنطقية حساسية تجاه المظاهر المنطقية للخطاب الذي لم يُشذب في نظامنا التربوي الحالي .

ولكن ، مامدى أهمية المحاكمة المنطقية للنجاح الأكايمي . . ؟

إن أولئك المحظوظين في امتلاك مجموعة وظيفية وسليمة من المهارات المعرفية في بداية التعليم المدرسي ، سوف يرحبون بفروع المعرفة الغنية التي يواجهونها في مدرسة الأحداث العالية والمدرسة الثانوية . لأن المهارات المزوّدين بها لمثل هذه المواجهات تعد وافية تماماً للتحدي . أما الأطفال الذين يبدؤون تعليمهم المدرسي وهم يعانون من عجز قواعدي ولفظي ، فإنهم سيجدون أنفسهم يعبرون فترة يكون فيها اكتساب المهارات من أبلغ المصاعب .

إن تصور المفكر على أنه ينسق تفكيره في سلسلة خطية أو خطوات بسيطة هو بالطبع مثال مُبسط تبسيطاً، ، لأن الكائن البشري، قادر على الانخراط في عمليات فكرية متنوعة تنوعاً كبيراً في آن واحد. والافتقار الى مهارات المحاكمة المنطقية يعد كافياً لتوليد الفشل.

حسبما جاء في كتاب (جيروم بيرنر G. Burner) الحديث «حديث الطفل». يؤكد (بيرنر) أن الموهبة المعرفية الأولية لطفل ماقبل اللغة تقدم الظروف التي لاتُمكّنُ من إحداث التواصل قبل اللغة فحسب، بل يُمكن من صياغة التواصل اللغوي مسبقاً.

إن أطروحة بيرنر، تساعد على تفسير كيف أن عملية اكتساب اللغة في أي مجتمع تتضمن بآن واحد اكتساب عناصر المنطق والقدرة على أداء العمليات المنطقية التي يفترضها التفكير سلفاً.

يشرع الأطفال في الاستكشاف والتأمل والاستنتاج والتساؤل قبل اكتساب اللغة بزمن غير قصير. في السنوات المدرسية الأولى تكون انحرافات الطفل العرضية عن الاستخدام القواعدي المقبول خاضعة للتصحيح والتقويم من قبل المعلمين. وينبغي ألا يؤخذ ذلك على أنه تعليق ازدرائي بأن المعلمين يفشلون في تقويم المحاكمة المنطقية أمام طلابهم أو أنهم يفشلون في إشغال طلابهم بمهارات الاستنتاج أو إداثها.

عندما يعجز المعلمون عن التعرّف على هفوات المحاكمة المنطقية في غرفة الصف. أو كانوا غير مهيئين لعلاج تلك الحالات التي يدركونها، فإن الأطفال ذوي العيوب الأولية في المحاكمات المنطقية يكتب عليهم ان يقضوا فترة الدراسة، يحاولون التلاؤم قدر المستطاع مع عالم يتوقع منهم، بمنطقية وعقلانية أكثر مما يستطيعون حشدها.

إن ماينزع الأطفال الى اعتباره صعباً بوجه خاص هو حالات الانتقال: إذ يتوقع منا أن نترجم من اللغة التي نتلكم الى لغة مكتوبة أو أن ننتقل من اللغة الانكليزية الى لغة الرياضيات الرمزية.

وطالما جرى التعرف على أهمية المحاكمة العقلية المنطقية منذ آلاف السنين، فكيف حدث أن حُذفت نظاماً عملية تعزيز مهارات المحاكمة المنطقية من منهج المدارس الابتدائية والثانوية؟. مما لاشك فيه أن الفلاسفة ورعاة فروع المنطق المعرفية، قد رفعوا أصواتهم بحماس أكبر لصالح التعليم الفلسفي المبكر. ولكن هذا كله ربما يكون الآن في عالم الماضي. أما الآن فيبدو أننا في وضع يحمل في طياته وعداً أكبر بالنجاح في مسألة تحسين مهارات المحاكمة المنطقية.

ولكن: كيف تختلف المحاكمة المنطقية عن المهارات الأساسية؟ من المستحسن التوقف عند هذه النقطة لنذكر تصورين خاطئين شائعين للأول شأن مع العلاقة بين مهارات المحاكمة المنطقية الأولية ومايسمى بالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب. إذ بدونها لانغدوا أكفاء في فروع المعرفة الأكاديمية. إن القراءة والكتابة والكلام والسماع والحساب مهارات كُبرى معقدة ومتطورة. أما المحاكمة المنطقية فليست مهارة أخرى من هذه المهارات الهائلة. بل هي مهارة قاعدية، جوهرية لنمو تلك المهارات. هناك تصور خاطئ آخر هو أن مهاراتنا في المحاكمة المنطقية تتكاثر، عندما تنضج كمياً وتتحسن كثيراً نوعياً. وهكذا: حتى عندما ننخرط في أكثر أنواع التفكير تعقيداً فإنه يفترض مسبقاً وجود ألفة مع عدد قليل نسبياً من الأعمال العقلية، ومهارات المحاكمة المنطقية، ومهارات التقصي التي تُسند إليها عمليات الفكر الأكثر رقياً وتعقيداً.

٣- وفرة الأداء المعرفي:

قبل بضع سنين، قال (نيكرسون Nikerson): إن الطريقة المناسبة للتعبير عن العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير النقدي، إظهارهما كإحداثيين بحيث يمكن رسم أي جزء معين من تفكير نقدي وتفكير إبداعي في مخطط بياني، إن التفكير الجديد هو التفكير الذي يجمع فيما بين

مكونيّه: التفكير الإبداعي والتفكير النقدي. فإذا ماعُني، الآن، (بالتحليل) التفكير النقدي، و (بالتركيب) التفكير الإبداعي، و (بالتقويم) المحاكمة العقلية فإنه يمكن تسمية هذه العناصر الثلاثة بمكونات التفكير عالي الرتبة.

وبما أننا مهتمون بالتربية من أجل التفكير الأعلى رتبة، فمن الواضح أنه من المهم جداً صياغة المناهج وأصول التدريس بما يؤدي الى تعليم المحاكمة العقلية، . إنني أفكر هنا بتصورات مؤداها أن تفكير الفرد هو الى حد كبير توجيه نحو داخل ذاته لما يجري في المجموعة أو المجموعات التي يشترك فيها، . وتتمثل هذه الحركة من الاجتماعي الى الفردي.

إن التواصل الاجتماعي، كما يرى (جورج هربرت ميد) يحدث عندما تتشارك مجموعة في معان متماثلة، وهذا يحدث كطراز بدئي، عندما يتماثل الموقف الذي أتخذه تجاه الإيماءة التي أوجهها إليك مع الموقف الذي تتخذه تجاه الإيماءة التي توجهها إلي. عندما يكبر الطفل يشرعون في استبطان عمليات الاتصال التي يكتشفونها في أسرهم وادخالها في ذواتهم ويكررونها في تفكيرهم الخاص. وهكذا يكون الأمر مع الأفعال والعمليات المعرفية الأخرى التي لاحصر لها: فكلما كان السلوك الاجتماعي أو المؤسساتي أكثر عقلانية، كان التأمل الجواني أكثر عقلانية أيضاً.

هنالك عالمة نظرية من علماء التفكير النقدي، وهي (كوني ميسيمر Connie Missimer) ترى أن وجهة نظر التفكير النقدي السائدة أيضاً تُسلم بمعايير (وجهة النظر الفردية) المستقلة ذاتياً وترفض معايير (وجهة النظر الاجتماعية) صحيح أن هناك بعض المعايير المشتركة بينهما. ولكن التوافق بينهما ينتهي هنا تقول (ميسيمر): إن وجهة النظر الفردية تفهم التفكير النقدي على أنه تفكير منطقي سليم، غير محاب ولا منحاز وأنه نتاج شخص ذي عقل سليم. وتقول أيضاً: إن وجهة النظر الفردية ترغب في أن ترى نفسها مميزة بكلمات مثل (مناسب) و (معقول). وأن مثل هذه

التعاريف، دائرية تستند إلى افتراض أن العقلانية تتضمن المنطقية، بيد أن المنطقية وحدها لاتكفي لتوليد النزاهة وتخلص الى أن وجهتي النظر الفردية والاجتماعية للتفكير النقدي متنافرتين بعد تحليل (ميسيمر) مقوماً مفيداً لمفهوم التفكير النقدي بوصفه بحثاً عن المناقشة الكاملة التي تواجهه باستمرار.

هناك صيغة أخرى مخالفة لصيغة (ميسيمر) من وجهة نظر التفكير النقدي الاجتماعية، هي صيغة (فريد. أم. نيومان Fred M. Newman) يقول فيها: ان مانسميه (بالتفكير النقدي هو مجرد صيغة من صيغ التفكير الأعلى رتبة. وحيث يكون التفكير الأدنى رتبة آلياً وروتينياً ومقيداً، يكون التفكير الأعلى رتبة فسيحاً. ويعد استجابة لتحد، ويشكل تحد لتحديدات أخرى. يتطلب التفكير الأعلى رتبة جهداً عقلياً خاصاً. لذلك يحث (نيومان) على تبني طرق تدريس تساعد الأطفال على أن يكونوا أقل سلبية، وينبغي أن تغدو مثل هذه الطرق معياراً رسمياً للتقويم الرسمي للمعلم. إن مايربط تصور (نيومان) للتفكير الأعلى رتبة بوجهة النظر الاجتماعية للتفكير النقدي هو دعوته الى (ثقافة تفكير مدرسية واسعة النطاق).

هناك استراتيجية تقلص أو تلغي الاعتماد على الأيديولوجيات، ذلك الكم الهائل من الفكر الذي تم تمثله سلفاً والذي غدا البدائل الشعبية عن تفكير المرء من تلقاء نفسه وسوف نأخذ كتابة (ريتشارد بول Richard Poall) كنموذج على الاستراتيجية الأولى. وعمل (مانهايم Manhaym) كنموذج على الاستراتيجية الثانية، يميز (بول) بين (التفكير الحواري الذاتي) وهو التفكير الذي يدار من وجهة نظر واحدة حصراً، أو ضمن إطار مرجعي واحد. و(التفكير الحواري المتعدد) وهو التفكير الذي يتجاوز الإطار المرجعي الواحد أو وجهة النظر الواحدة. فالمفكرون النقديون في نظر (بول)

هم (بالمعنى الضعيف) (التفكير النقدي السيء.) وهم أولئك الذين ينزعون إلى التفكير ذاتياً مع أنفسهم. الذين يفشلون في التعاطف مع وجهات نظر أخرى. يستخدمون مهارات التفكير النقدي الذهنية انتقائياً وبما يخدع النفس من أجل تعزيز مصالحهم المكتسبة الراسخة وخدمتها. وبالمقابل فإن المفكرين (النقديين) بالمعنى القوي، هم أولئك الذين يلزمون أنفسهم ومن يتفقون معهم بالمعايير الذهنية ذاتها التي يلتزم بها أولئك الذين يختلفون معهم وهم أولئك القادرون على رؤية الحقيقة في وجهات نظر معارضيهم، وهم القادرون على التفكير الحواري التعددي. وهم القادرون على اكتشاف محاكمتهم المنطقية الخادعة للذات، وهم أولئك الذين يحاولون العيش وفق المعتقدات النقدية في تفكيرهم. وهكذا يكلف التفكير النقدي عند (بول) قتالاً مستمراً لاهوادة فيه ضد العقائدية، وضيق الأفق الفكري، والاحتكار الفكري، ويعد المجتمع النقدي هو ذاك الذي يمتنع عن تلقين المبادىء والأفكار ويكافئ التقصي التأملي والاستقلال الفكري والانشقاق المعلل.

أما (مانهايم) فيريدنا أن نفهم ذلك الصراع أولا. فهو يحاول أن يشرح التفكير اللانقدي وفي نفس الوقت يحاول تعرية المستويات المختلفة لفهمنا. إذ يرى (مانهايم) العالم محصوراً ضمن منافسات مفهوماتية متنوعة، أكثرها هولاً الحرب الأيديولوجية. ويريد (مانهايم) ان نُطهر أنفسنا من مسوغات خدمة الذات ونواجه أنفسنا كما نحن على حقيقتنا. ومؤشر نجاحنا هو الدرجة التي نستطيع الوصول إليها في اختراقنا للمستويات الأعمق من مفهوم الأيديولوجية ذاتها الذي يسميه (مانهايم) علم اجتماع المعرفة.

إن أول خطوة هي ان نفهم تفكير خصومنا بالدلالات النفسية. أما الخطوة الثانية فهي: أن خصمنا بوصفه جزءاً من مجموعة أو من مجتمع يرى تفكير ذلك الخصم مجرد تعبير عن طريقة التفكير التي يتميز بها ذلك

المجتمع. وخطوتنا الثالثة هي: التخلص من الأعراض النفسية والاجتماعية التي نسعى بفضلها تفسير ايديولوجية مجتمع ما بدلالة حاجاته ومصلحته الخاصة. أما الخطوة الرابعة فهي التي نتخذها عندما يكون لدينا الشجاعة لأن نخضع وجهة نظرنا نحن لهذا التحليل الأيديولوجي.

إن المهتمين بنظرية التفكير يفرقون عادة بين التفكير الرياضي والتفكير التوجيهي. ومحك النوع الأول هو الأسلوب. أما محك النوع الثاني فهو النتائج. ومن الأمثلة على ذلك، المنطق التقليدي. التفكير المنطقي هو التفكير الخالي من الأخطاء منهجياً. ومن جهة أخرى ليست المقارنة التوجيهية شديدة الحساسية للطرائق المنهجية، بل تركز على النتائج. فهل نحن مضطرون للاختيار بين المقاربة التوجيهية للتفكير الإبداعي ولكن بدون مبادىء، وبين المنهج الرياضي ذي المبادىء بالتأكيد؟

الإجابة الأولى: هي أن الصورتين اللتين عرضتهما للمقاربة هما صورتان كاريكاتوريتان وحيدتا الجانب. وعندما تجمعان، فإن نوع التفكير الذي يحصل عليه المرء لن يكون موضع اعتراض. والجواب الثاني هو النظر الى التفكير الرياضي والتفكير التوجيهي كطرفي نقيض. ونحاول أن نكتشف فيما بينهما طريقاً وسطاً أكثر سلامة وبناء.

المحاكمات العقلية هي محاكاة العلاقات. إن العلاقات تزود المحاكمات العقلية بوجوجهها واتجاهاتها إضافة الى معانيها. ونظراً للرابطة المتبادلة واحداً بواحد القائمة بين العلاقات والمحاكمات العقلية، فإن تصنيف العلاقات ينبغي أن يكون وسيلة وافية لابتكار تصنيف للمحاكمات العقلية يكون منافساً جديداً لتطوير المناهج في الجوانب المعرفية من التربية.

٤- المعرفة، العقلانية،الإبداعية:

هناك من يرون أن التفكير النقدي الجيد يمثل بدرجة قصوى من الدقة التحليلية أو العقلانية المنطقية، وهناك آخرون يرون أن التفكير الإبداعي

الجيد يُمثل بدرجة قصوى من البديهة الخالصة والخيال الصرف. ومع ذلك، إذا مافحصنا الوثائق، سنجدها مخترقة بالمحاكمة العقلية. وإذا مافحصنا الأعمال الفنية، سوف نندهش بالقدر الكبير من المعرفة التي تحتوي عليها.

إذن، لدينا من جهة، مسار لتتبع المحاكمة النقدية عبر التفكير الإبداعي، ولتتبع المحاكمة الإبداعية عبر التفكير النقدي. ومن جهة أخرى، لدينا تفكير نقدي وتفكير إبداعي يتخلل أحدهما الآخر ليحدثا معرفة أعلى رتبة. هذا النمط من دفع الطاقة وتقوية الدفع هو الذي يهمل في الجهود المبذولة لتعليم التفكير الأعلى رتبة، لأن مثل هذه الجهود تفشل في إعداد الذين يفكرون لتطوير زخم معرفي. وهكذا، إن التفكير الأعلى رتبة لايشمل فقط حوار الكلمات، بل حوار أساليب فكرية، وأساليب تحليل، وآفاق معرفية وميتافيزيقية. إن من يتوقع ظهور حوار ممّا هو نقدي صرف أو إبداعي صرف كمن يتوقع صدور صورة عن يد واحدة تصفق.

يتضمن التفكير الأعلى رتبة مجموعة من الأنشطة الذهنية المفصلّة التي تتطلب محاكمة عقلية وتحليلاً لأوضاع معقدة وفقاً لمعايير متعددة، بصورة دقيقة لايكاد يلحظ الفرق بينها. يعد التفكير الأعلى رتبة عملاً مجهداً ويعتمد على التنظيم الذاتي. إذ إن طريق العمل أو الإجابات الصحيحة ليست محددة تماما. فمهمة المفكر ان ينشىء المعنى ويركب الهيكل على المواقف بدلا من توقعه وجودها واضحة تماماً.

أما بالنسبة للمهارات في عملية التفكير. فما زال الفلاسفة يرتابون في الحديث في المهارات. إذ ما أن نعرف ماذا ينبغي فعله حتى نفعله سواء بمهارة أو بغير مهارة. يقول أرسطو: الفهم يدور حول الأمور التي تخضع للتساؤل والتأمل. والفهم هو الذي يمكننا من إجراء المحاكمات العقلية. وهكذا حسبما يرى أرسطو ليست المهارة هي التي تحكم المواءمة بين القانون والقضية أو بين الوسائل والغايات، بل المحاكمة العقلية هي التي تنقل ذلك.

أما كانط، فيرى أنه عندما يعمل العقل بطريقة تخدم الذات، فإنه يفيد المهارات وفق (الأوامر الإفتراضية). بحيث أنه إذا ما أريد الحصول على غاية ما فإنه يجري تحديد الوسائل المناسبة للحصول عل تلك الغاية، ويمكن تعلُّم المهارات التي تسهل الوصول الى النتيجة المرغوبة.

إن العقل المشتغل هو عقل في حالة عمل. إن انغماس العقل في الواقع أو في الخيال تعد مسألة تتعلق بكيفية توجيه العقل وفي أي اتجاه أكثر مما تتعلق بكيفية عمل العقل. وهكذا فإن المحاكمة العقلية النقدية، حيث يُسلّم بموثوقية المعايير أو يُسلُّم بخضوعها المستمر الى التوثيق يمكن أن تتحول الى محاكمة عقلية إبداعية. حيث تكون المعايير التي يظن أنها ذات صلة بالموضوع هي نفسها موضع جدال أو غير موجودة أصلا. إن الانتقال من النقدي الى الإبداعي هو في الواقع انتقال من المهارة إلى الفن، من حالة يسيطر فيها الغايات على نمو الوسائل الى حالة تظهر الغايات والوسائل وتختفي معاً، يثير بعضها بعضاً ثم تتراجع.

لقد بينا قبل قليل، أن التفكير النقدي يُوشّح بمحاكات عقلية يمكن تسميتها «حدسية» وأن التفكير الإبداعي يوضح بمحاكات عقلية تَعرضُ عقلانية لأنها موجهة بالقوانين أو محدودة بها. وهكذا فإن هناك معنى يتضمن استمرارية بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي حيث يتدفق كل منهما في الآخر ويتخلله. ويمكننا القول: ان التفكير الابداعي بالمفهوم الضيق هو تفكير منطقي، وبالمعنى الواسع، تفكير حواري.

٥- دخول حركة التفكير النقدي:

كان هناك في ثمانينات القرن العشرين حملة مدوية مستمرة من نقد العملية التربوية. وكانت المدارس تسعى لتبرئة نفسها، بأن المحنة، لاتكمن فيها بل في المجتمع الذي هي جزء منه. ويشعر معظم الطلبة أن للتربية قيمة اليوم فقط كتذكرة الدخول سوق التوظيف بقليل من الأوراق الثبوتية

المقبولة. ولكن المعرفة التي يحصل عليها في المدارس لاعلاقة لها بالحياة، حسبما يرى الطلبة.

كان عدم الرضا عن العقيدة البياجية Piagetion الأرثوذكسية قد بدأ يظهر وكانت الكلمات السحرية التي شاعت هي: التفكير، المهارات المعرفية، ماوراء المعرفة. إذ بدأ الناس يتحدثون عن التعليم من أجل التفكير. لقد أدرك بعض المربين، أن التربية التقليدية تتضمن تفكيراً، بيد أن نوعية ذلك التفكير كانت ناقصة. فالذي كان ضرورياً ليس مجرد التعليم من أجل التفكير، بل تعليم من أجل تفكير نقدي.

وهنا يطرح السؤال نفسه: التفكير النقدي؟ ماهو ذاك الشيء في العالم؟.

يبدو أن أحداً لايعرف أين نشأ هذا المصطلح فقد ضمن البعض ان هذا المصطلح ارتبط بكتاب من الكتب المقررة عنوانه (التفكير النقدي) لماكس بلاك نشر عام ١٩٥٢م لجعل المنطق أقرب الى متناول الطلبة. بيد أن هناك عمل آخر نشر في هذه الفترة ربما يقدم زخماً أكبر: هو (المنطق العملي) لمونرو بيردسلي. وكان بيردسلي فيلسوفاً ذا حساسية كبيرة تجاه القيم الأدبية، وكان في الوقت نفسه مأخوذاً بالمقارنات الموجهة باللغة نحو المنطق والتي طرحها فريجي دويتشتاين. كان لعمله تضمينات تربوية واسعة النطاق. وهكذا، كان عمل بيردسلي ذا صلة: باهتمامات الطلبة وباللغة التي كانوا يتكلمونها، وبالعالم الذي يعيشون فيه. كان معنياً بالمعاني أكثر من اهتمامه بالحقيقة بما يليق بمن ينغمس في اشكالات النقد الجمالي.

ثم ظهر (جوشيارويس) وهو فيلسوف بارز، بحد ذاته. ومثالي وذرائعي في آخر حياته. إن كتابه (الكتاب التمهيدي للتحليل المنطقي) كان رائعاً في اتقانه للمنطق الصوري. وكان لديه إحساساً قوياً بالمسؤولية الاجتماعية، فأراد أن يبين أن المنطق مفيد تربوياً. إضافة الى أنه كان لفلسفته

المجتمعية، تضمينات قوية للتربية فكان المجتمع عنده، مجتمع تفسير مشارك في المعنى ومبدع له، مجتمع تقص يُرى فيه المنطق نفسه جوهرياً بأنه مشروع اجتماعي.

ثم جاء (ديوي) وكان طالباً (لبيرس)، ومما لاشك فيه ان مفهوم الذرائعية الذي ابتكره بيرس أصبح القوة الموجهة لمحاولات ديوي الفلسفية حتى منتصف القرن العشرين. أما الذي أخذه (ديوي) عن (بيرس) فليس العقيدة بل الأسلوب. وطبق ذلك الأسلوب على العلم والفن والمنطق والتربية.

بدأ اهتمام (ديوي) بالتربية مبكراً. فمجتمعنا لايمكن أن يتحضر تماماً. ولايمكن لمدراسنا ان تكون مرضية تماماً، حسب تفكير ديوي، مالم يُحوَّل الطلبة الى متسائلين وبذلك يُعَدُّون لأن يكونوا مساهمين في المجتمع وملتزمين كذلك بالتقصي كاسلوب مهمين للتعامل مع إشكالاته. وحتى الآن، يطرح كتابه (كيف نفكر) الفرق الذي حدده (ديوي) بين التفكير العادي، ومايسمى (التفكير التأملي) الذي عنى به ديوي التفكير المدرك لأسبابه ونتائجه. ولمعرفة أسباب ا لأفكار، لابد من تحرير أنفسنا من الجمود الذهني، وأن نمنح أنفسنا قوة الاختيار بين البدائل التي تعد مصدر الحرية الفكرية والعمل بها. ولمعرفة النتائج لابد من معرفة معناها. ثم ظهر عمل (ديوي) الكبير، كتابه (الديمقراطية والتربية). وفيه تلميحات كثيرة تشير إلى ان المجتمع هو الحلقة الوسيطة بين الأسلوب العلمي والممارسة الديمقراطية. ولدى بحثنا عن اسهامات (ديوي) المتميزة في حركة التفكير النقدي، لانستطيع حصر تلك الإسهامات في أفكاره المتعلقة بالتفكير التأملي. وينبغي ألاننسى ان (ديوي) يخلق حالة قوية في (الخبرة والطبيعة) من فهم الفلسفة على أنها عملية نقدية.

بعد ذلك، تعاظم زخم حركة التفكير النقدي تعاظماً كبيراً في آواخر

سبعينات القرن العشرين، مع نشكل ماعُرف بالمنطق اللاصوري. وربما طرحت عبارة (المنطق اللاصوري) في استخدام (غلبرت رايل) لهذه العبارة في مقالته (المنطق الصوري والمنطق اللاصوري). ومما لاشك فيه أن تحليل اللغة الطبيعية (لديتغنشتاين وأوستن ورايل) قد أسهم كثيراً في تمهيد الطريق لحركة المنطق اللاصوري.

يعد المنطق اللاصوري الآن في طور إنتاجي غزير مع التأكيد المستمر على صلته بالتفكير النقدي. ويدين العديد من أولئك المنخرطين في حركة التفكير النقدي وحركة المنطق اللاصوري بكثير من وحيهم ومهارتهم الى ذلك التراث والواقع. مثال: بول ريكور وهانس بلومينبرغ وهانس غادامر وجاك دريدا، حول البلاغة وحواراتهم.

بيد أن علماء المنطق اللاصوري يتحركون باتجاه وتصور جديد للعقلانية. بفضل توسيع مفهوم المنطق وتهذيبه في حين يفعل علماء البلاغة ذلك عن طريق فحص الكتابة التي ليست منطقية صورية. في محاولة لتحديد التعليلات التي يدعيها مثل هذا النثر ليكون عقلانيا.

٦ – تعريف وظيفي للتفكير النقدي:

يعرف التفكير النقدي بأنه «عمليات واستراتيجيات وتمثيلات ذهنية يستخدمها الناس في حل الإشكالات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة كما يعرف أنه «تفكير تأملي منطقي مركز على تحديد مايجب الاعتقاد به وماينبغي فعله» وبالتالي، فإن المحاكمة العقلية، السمة الرئيسية للتفكير النقدي. فالمحاكمة العقلية الجيدة تأخذ بالحسبان كل شيء له صلة بالموضوع بما في ذلك المحاكمة العقلية ذاتها.

المحاكمة العقلية، إذن، تحديد –للتفكير أو الكلام أو الفعل أو الإبداع. ويمكننا القول: إن التفكير النقدي هو تفكير: يُسر المحاكمة العقلية. لأنه يعتمد على المعايير، وذاتي التقويم، وحساس للسياق.

وهنا نتساءل: ماصلة التفكير النقدي، بتعزيز التربية في المدارس الإبتدائية والثانوية والكليات؟ لماذا العديد من المربين مقتنعون بأن التفكير النقدي هو المفتاح الى الإصلاح التربوي؟.

يكمن جزء كبير من الجواب في حقيقة أننا نريد طلاباً يستطيعون أن يفعلوا أكثر من مجرد التفكير، أن يمارسوا محاكمة عقلية جيدة. ومما يُعد محاكمة عقلية جيدة. ذاك الذي يمكننا من تقويم بيان أو نص وفهم مايعنيه أو مايفترضه أو يتضمنه أو يوحي به ذلك النص أن تقوم على مهارات بارعة في التقليل تستطيع تأكيد الكفاءة في الاستنتاج. فإذا كان التفكير النقدي قادرا على إحداث تحسن في التربية، فذلك لأنه يزيد من كمية ونوعية المعاني التي يستخلصها الطلبة مما يقرؤون ويفهمون ويعبرون عنها فيما يكتبون ويقولون.

وأخيراً بقيت كلمة بشأن استخدام المعايير في التفكير النقدي لتيسير المحاكمة العقلية الجيدة. فعندما نفكر بصورة نقدية، فإن المطلوب منا هو تنسيق مهارات معرفية متنوعة تنوعاً واسعاً، مصنفة في أسر مثل مهارات التعليل، ومهارات تكوين المفاهيم، ومهارات التقصي، ومهارات الترجمة وبدون ذلك سنكون عاجزين عن استخلاص معنى من نص مكتوب و من حديث، ولانستطيع ان نضفي معنى على محادثة أو على مانكتب. وعندما نفعل ذلك ندرك ان الفلسفة وحدها تستطيع تقديم المعايير المنطقية والمتعلقة بنظرية المعرفة التي يفتقر إليها المنهاج. وإذا ما أصر على التفكير النقدي في التربية فلابد له أن يطور أعرافاً وتقاليد من العمل المعرفي والمسؤولية المعرفية إذ لايكفي ان نبادر بإدخال الطلبة في اجراءات توجيهية ورياضية، فلابد، أيضاً من إدخالهم في منطق الأسباب الجيد ومنطق الاستنتاج، ومنطق المحاكمة العقلية.

٧- المعايير كعوامل مسيطرة في التفكير النقدي

الطلبة بحاجة لأن يعرفوا المزيد عن المعايير ودورها في المحاكمة العقلية أكثر بكثير مما قيل لهم عنها. ذلك لأننا جميعاً طلبة وغير طلبة، لنا الحق في فهم طبيعة القوى المسيطرة علينا، والمعايير تعتبر من بين هذه العوامل المسيطرة. فإذا ماكنا لاندرك أثناء تَسوقنا، العلاقات المتداخلة بين معيار السعر ومعيار النوعية فإن تعرضنا للوقوع فريسة كمستهلكين سيزداد شدة.

بوصفنا كائنات مفكرة، فإنه يكون لدينا أسباب لما نقول ونفعل. وبوصفنا مفكرين نقديين، فإنه يكون لدينا معاييرنا. وهنالك طريقة أخرى للتعبير عن ذلك هي أنه أثناء إجراء المحاكمة العقلية، ربما تكون هناك اعتبارات عديدة، وفي غضون تأملنا في كل اعتبار من هذه الاعتبارات، فإن من المحتمل ان نطور لكل اعتبار سبباً لسير المحاكمة العقلية في هذا الاتجاه أو ذاك.

كيف يُرقى سبب من الأسباب فيغدو معياراً؟ إن التمثيل بخبرة سياسية ربما يكون معيناً على الإجابة: فلكي يتسنم أمرؤ منصباً سياسياً ينبغي أن يكون:

١- مؤهلاً لذلك المنصب.
٢- مرشحاً.
٣- وقع عليه الاختيار.

وهذا لايعني أن المعايير ينبغي أن تماثل التعريفات. إذا إن مايمنح التعاريف قوتها الكبيرة كمعايير هو حصريتها.

إن اشتراط الصلة بالموضوع يعد، في عملية اختيار المعايير من بين مراتب الأسباب، المهمة الأولى. أما المهمة الثانية فتكمن في اختيار المعايير لتوطيد مصداقية المعيار كمرشح عن طريق دراسة سجل أدائه - أي،

موثوقيته، أما المهمة الثالثة فهي دراسة قوة المعايير كمرشح عن طريق فحص أية ادعاءات تطرح لتفضيله على المعايير المرشحة الأخرى. عند ذلك لن يكون هناك خطأً في القول إن المفكر النقدي ليس مجرد مفكر دُفع بالأسباب بصورة ملائمة، بل هو الذي دفع بأسباب ملائمة بصورة ملائمة.

٨- المعايير بوصفها مفاصل الدراسة:

هناك محاور معينة تدور حولها كل الممارسة. وتسمى غالباً بالمقاييس مقاييس مجتمعية، حرفية، مهنية، ومقاييس الحشمة العامة، وباختصار، هي قواعد يحتكم الناس إليها، عندما يدعون ان هناك طرقاً معينة (ينبغي) للأشياء أن تتم بموجبها.

ولكن ماذا عن علاقة هذه المعايير بالتفكير النقدي وغرس المعتقد؟ يقول (روبرت إينيس) : «إن التفكير النقدي يهدف الى مساعدتنا في تحديد مانؤمن به ومانفعله». إن اختياره (للاعتقاد) و (الفعل) يُعد اختياراً موحياً، لأن الاعتقاد والفعل يبدو أنهما هدفا الممارسة الأكاديمية العادية. يحتاج الناس الى التفكير النقدي ليساعدهم على تقويم الإدعاءات بفضل تمييز القوي من الضعيف، ولكن هذا بعيد عن استخدام التفكير النقدي لتحديد ماينبغي أن نؤمن به. أن التفكير النقدي، أكثر قيمة فيما يتعلق بالمفاهيم القابلة للنقاش أساساً والمناقشات الدائمة فيما يتعلق بأمور وضعت لها اجراءات مقبولة لاتخاذ القرارات بشأنها: أي، لحمايتنا من أن نُجبر على الاعتقاد بما يريد لنا الآخرون ان نعتقد أو لحمايتنا من عمليات غسل الدماغ دون أن تتاح لنا الفرصة في أن نتساءل بأنفسنا.

وعندما يحدث أن يتخلل التفكير النقدي الممارسة. بحيث نفكر نقدياً بما نفعل قبل أن نفعله وأثناء فعله وبعد فعله، تغدو الممارسة العادية ممارسة ذاتية التقويم، والممارسة ذاتية التقويم هي التقصي.

٩- تقوية المحاكمة العقلية:

يعتقد عادة ان الخبرة في المحاكمات العقلية هي نتيجة للمبدأ أو الممارسة. إذ إن المحاكمات العقلية ذات المبادىء تسترشد بالمقاييس والمعايير والأسباب. أما المحاكمات العقلية للممارسة، فهي نتاج الخبرة.

ونتساءل: لماذا نقضي كل هذا الوقت نتحدث عن المحاكمة العقلية؟ فالمحاكمة العقلية ليست مجالاً من مجالات المسؤولية التربوية المعترف بها. لقد جنح الآباء والأمهات لقبول: أن هذه المثالية هي عيوب في الشخصية. وإن هذه العيوب تعزى إلى التربية البيئية وليس إلى المدارس.

يميل بعض الآباء والأمهات إلى الظن بأن تحسين المحاكمة العقلية لدى الأطفال يتم بأن تغرس فيهم قواعد القيم التقليدية بصورة أكثر فاعلية. ولكن آخرين يقولون: ربما. وهنا ينبغي أن نفعل ماهو أفضل. على صغارنا ان يتعلموا التمييز بين الحقيقي والزائف، وبين العميق والسطحي، بين المعلل، وغير المعلل. إذن، لماذا لاتكون هناك تربية من أجل محاكمة عقلية أفضل؟

المشكلة لدى الأطفال - وهي فهم العالم، وإجراء محاكمات عقلية بشأنه والتصرف بمقتضى ذلك- تعد مشكلة خطيرة جداً. لذلك خير لنا أن ننطلق في تحديد معالم الكيفية التي نفعل بها ذلك.

ينبغي ألا نفترض، أن تَحَسُّن المحاكمة المنطقية لدى الأطفال سوف يسفر عن محاكمة عقلية أفضل. إننا في مجال الاحتمالات هنا وليس في مجال الضرورات. إن الحصافة التي نبتغي غرسها، نتيجة الجمع بين المحاكمة المنطقية والمحاكمة العقلية، بيد أن العلاقة بينهما عالية التعقيد. بحيث تشكل بعض المحاكمة العقلية على الأقل كل المحاكمات المنطقية. تُمكننا المحاكمة العقلية النقدية والمحاكمة العقلية الإبداعية معاً من الإمساك بالأمور من اتجاهين متقابلين. فالتفكير النقدي يتحرك غالباً في اتجاه بناء

الحسابات الرياضية التي تلغي الحاجة إلى المحاكمة العقلية في حين أن التفكير الإبداعي ربما يتحرك في اتجاه التوجيه بحيث أن كل مايؤثر ويهم فهو النجاح وليس الوسيلة التي يتحقق التفكير الإبداعي بفضلها. لهذا فإن المحاكمة العقلية النقدية تتغير مع المحاكمة العقلية الإبداعية. وهكذا فإن المفكر النقدي يبحث عن إجابات بصورة أسئلة تبين السبيل الى إلغاء التقصي. أما المفكر الإبداعي فيبحث عن اسئلة بصورة إجابات تؤدي الى استمرار التقصي. المعلمون الراغبون في تقوية المحاكمة عليهم تشجيع الصيغتين من التفكير وتشجيع تقاربهما.

١٠- تفرعات في تطبيق التفكير النقدي:

في هذا الفصل، سوف نعالج بعض العقبات القائمة في سبيل ادخال التفكير الى المنهاج المدرسي، مع التأكيد على التفكير النقدي.

لسنا متأكدين من ماهية التفكير، تماماً كعدم تأكدنا من ماهية الحياة، أو الخبرة، أو ماهية كون المرء إنسانياً ولابد من أن ينعم كل إمرىء النظر فيها. ولكن علينا أن نحتاط في المدارس لعل التفكير جانباً جوهرياً من جوانب التربية. ولكي نفعل هذا، فإننا بحاجة الى مفاتيح تقودنا الى المناقشات التي تتعامل معها. وهذه المفاتيح هي:

١- مفهوم التفكير بوصفه حلاً للإشكالات.

٢- رؤية الهدف من التفكير النقدي على أنه الحصول على معتقدات أفضل تأسيساً.

٣- فهم التفكير النقدي والتفكير الإبداعي على أنهما وجها عملة واحدة.

٤- صياغة المشكلة بحيث تجعل الطلبة يفكرون.

٥- ترتيب عمليات التفكير المتنوعة هرمياً.

٦- إعطاء الملموس أولية على المجرد في التعليم من أجل التفكير.

أما المقاربة النفسية، فمن الواضح انه توجد خلافات كبيرة عديدة بين علماء النفس. وبالتالي، فإن كثيراً من الأمور تتوقف على النهج النفسي الذي يفترض المربون أنه صحيح عندما يشرعون بوضع الخطط التي سوف تجعل مدارسهم أكثر تأملية ومن هذه الخطط:

١- محاولة فهم النمو المعرفي لدى الأطفال عن طريق دراسة ما الذي لايستطيع الأطفال فعله بدون تدخل.

٢- التأكيد على جميع أنماط الذكاء البشرية. بهدف تشذيب كل الأنماط مقابل التأكيد على أنماط معينة فقط.

وتأتي أم العلوم (الفلسفة) لنرى أن هناك خلافات بين المربين الذين يتيحون للفلسفة دوراً في التربية. وربما يكون هناك خلافات قليلة بين المعلمين حول ما إذا كان ينبغي تشجيع الأطفال على تعلم الفلسفة، مؤكدين على:

١- المنطق الصوري أو المنطق اللاصوري أو البلاغة.

٢- إدراك أن للفلسفة علاقة بالتفكير الجيد.

٣- الاقتراب من التفكير وصفياً.

٤- التأكيد أن النموذج الجيد الوحيد للتفكير الجيد هو النموذج العلمي.

هنالك بالطبع، نقاط مضيئة في الأفق: إذ أن ظهور حركة التفكير النقدي بصورة غير متوقعة. يعد أمراً مشجعاً. فالجوانب الإنسانية تزودنا بشيء من التوجيه. ونشرع في النهاية الى مواجهة التساؤل حول كيف ينبغي أن نعيش وبصورة منتجة في بيئتنا الكونية، وفيما بين بعضنا بعضاً.

١١- افتراضات خاطئة تتعلق بالتعليم من أجل التفكير:

لدى مواجهة الباحثين بوباء مرض غير عادي، فإنهم غالباً مايبدؤون بمحاولة تأسيس معايير يستطيعون بموجبها تمييز الحالات المرضية المحددة من اللاحالات. ومن هذه الافتراضات الخاطئة نذكر:

١- التعليم من أجل التفكير يعادل التعليم من أجل التفكير النقدي.

٢- تعليم أمور حول التفكير النقدي مكافىء للتعليم من أجل التفكير النقدي.

٣- يسفر التعليم النقدي بالضرورة عن تفكير نقدي.

٤- يتضمن التعليم من أجل التفكير النقدي تدريباً على مهارات التفكير.

٥- التعليم من أجل التفكير المنطقي يعادل التعليم من أجل التفكير النقدي.

١٢- مفهوم التفكير الإبداعي:

يمكن إعطاء التفكير الإبداعي خير تعريف بأنه تفكير موصل إلى المحاكمة العقلية، وموجه بالسياق، متجاوز ذاته، وحساس للمعايير.

ولذلك، نادراً ماتحصل الاكتشافات والابتكارات فجأة. بل من قبل أولئك الذين يبحثون عن شيء ما ولديهم فكرة عامة يبحثون عنها، بيد أن عقولهم منفتحة على مايمكن أن يبرز بصورة غير متوقعة. وبالمثل، تتم الابتكارات على أيدي أولئك الذين يكونون قد اكتشفوا شيئاً ما ودفعتهم دهشتهم ليتخيلوا بعض التطبيقات العملية لذلك الاكتشاف. إن الأدوار المتداخلة بين الاكتشاف والابتكار يمكن وجودها في أي مستوى من مستويات التربية.

يؤكد عالم النفس الاجتماعي (جيروم كاغان) إن الفكرة التي ندعوها (إبداعية) تتطلب رد فعل فكرة أخرى وليس فقط حكم المبتكر أو التاريخ.

ويميز (بيرس) بين نوعين من المحاكمة المنطقية: التوضيحية والإطناب. الأول: يمثل بالاستدلال، يوسع أفكارنا دون تضمينها. والثاني: يمثل بالاستقراء، وباستخدام القياس والمجاز. فالمحاكمات المنطقية الإطنابية لاتوسع تفكيرنا وحسب، بل توسع أيضاً مقدرتنا على التفكير بطريقة توسعية.

يرى (أكسيلرود) أن التقدم المفاجيء لايشبه الإبداع تماماً، إذ يبدو أنه يرى الإبداع رحيلاً عن الماضي. ويرى التقدم المفاجيء وقفة على وجه المجتمع لصالح فردية شخص وفرداته. أما الإبداع فلا يعلن معنى المواجهة الضيقة والنضال الذي يعلنه التقدم المفاجيء.

هناك من يرى الرابطة بين الإبداعية والخيال قوية جداً بحيث تعد فعلياً علاقة هوية. ويرى (ادوارد كيسي) أن الخيال على أهميته لاعلاقة له بالضرورة بالإبداعية. أما الإبداعية فربما في بعض الحالات متحالفة مع الإدراك بقوة أكبر من تحالفها مع التخيل.

١٣- المعلمون والنصوص:

لا أدعي ان التفكير الإبداعي هو كل ابداعية. بل هو يمثل جانباً منها ومع ذلك، اقترح أن التفكير هو نوع من معالجة التجربة. يتضمن الحافز الإبداعي بوضوح امتدادات مستمرة للوصول الى منابع تلك التجربة، وامتدادات مستمرة للوصول الى اكتمالها وإنجازها.

ينبغي أن يكون المربون يقظين فيما يتعلق بحقائق عديدة أبرزها حقيقتان. إحداهما هي أنه من الصعب تربية الطلبة تربية جيدة حتى وإن كانا مهتمين بالأمر. أما الشروط فهي: تعليم كفؤ، منهاج واف بالغرض، تكوين مجتمع تقص.

لقد اقترحت (سوزان دي كاستيل) في مقالة لها حول انحطاط فلسفة التربية قائلة: «لقد فشلت في التعرف على الطرق التي يكون فيها لاستخدام اللغة المكتوبة من أجل التأمل، في مقابل الأهداف الوثائقية، آثار تشكيلية متميزة على سمة التأمل ذاته، الذي يقوم بدوره بتشكيل أهداف الدراسة الممكنة وتحديد مداها. يغدو هذا الأهمال محرجاً بصورة متزايدة كلما حاول فلاسفة التربية أكثر استخلاص نظرية تربوية من الممارسات الفعلية للمعلمين.

في حالة صوت النص فإن الاتجاه الذي ينبغي السير فيه ليس واضحاً.
فصوت الغائب، يعد لدى الطفل صوتاً آتياً من علٍ الصوت القادم من الخارج وليس الصوت الصادر من الداخل. إنه صوت البصير، العليم، صوت الآخر الكلي العاقل. إنه الصوت السلطوي، الصوت الشرعي. إن مايقوله (هو) أو (عنه) أو (هم) مايقال دون تحديد ماهية القائل، مايقوله أمرؤ أو أفراد أو أي شخص ما. إنه يمتلك منظور عين الله للزمان فيتمكن من معرفة الماضي والحاضر بحيث ينال الثقة الكاملة عندما يبدأ قائلا: (كان ذات يوم) فكل شيء بالنسبة لهذا الصوت الأبولي الصافي الهادىء، منظم وكل شيء في محله. فما يرويه هو ماكان ينبغي أن يكون، وهو ماكان في صميم طبيعة الأشياء، ويؤله أحياناً وغير قابل للتحدي أبداً.

أما صوت المتكلم. هو الصوت المنبعث من الداخل، فإن كان صوت الآخر هو الصوت الشرعي الأول: فإن الصوت المنبعث من الداخل يبدو لأول وهلة أنه غير شرعي، وإن كان صوت الآخر (هو في البداية صوت المؤسسة فإن الصوت الصادر من الداخل هو صوت الفرد المنشق).

بما أن النص العادي هو تتابع منظم لمادة مصنوعة مسبقاً، فإنه ينتزع من القراء اهتمامهم بدلا من أن يشحنهم بالطاقة. أما الحكاية، فتستطيع إحياء الموضوع.

«إبدأوا بالحكاية» هكذا يقول لنا (كيران إيجان). عندما يكون الوقت وقت حكايات فإن لدينا الأدب. والأدب كما نعلم، مليء بالأمور الرائعة المدهشة كالقيم والمعاني والمثل. ويشكل لدينا ردود فعل رائعة كالمشاعر والعواطف وجميع تلك الأمور الجيدة. إنه لاشيء سوى خيال امرىء ما. لايحوي حقائق، والحقائق هي التي تشكل المعرفة والمعرفة هي التي ترسل أطفالنا الى المدرسة من أجل أن يكتسبوها.

إن الأدب يزود الإنسان الطاهر في داخلنا بأكثر من عوالم أخرى نقيم

فيها، إنه يوحي لنا بأساليب عيش وأساليب تفكير أخرى حول العالم الذي نسكن فيه. يزودنا بنماذج من التفكير، والمشاعر، والتصرف نخشى أن تكون مقوية لعقل الطفل البريء، ولقد أصاب (فرويد) الهدف عندما أطلق على هذه المسألة مصطلح الصراع بين مبدأ الواقعية ومبدأ اللذة. إن الذي لم يروه هو أن جنس النص القصصي هو قيد الابتكار. وببساطة تعد المفاجأة الذاتية والحوار، والعقلانية والإبداعية، اللحمة والسدى لنسيج التفكير.

لابد للنص الذي يطلق عملية التفكير أن يكون هو بحد ذاته نموذجاً لعملية التفكير. إن فكرة كون النص نموذجاً لدى العديد من المربين فكرة خارجة عن الموضوع. ولكن كيف يمكن أن يكون هناك شيء آخر أقرب الى الموضوع؟ من خلال مجتمع التقصي الخيالي. ماهي الخصائص المراد لمجتمع التقصي الخيالي أن يتصف بها؟ هي: المقبولة الأدبية والنفسية والفكرية.

عندما يصل الأمر الى فهم كيفية تنظيم المعلومات تنظيماً فعالاً تبرز أمامنا وسيلتان: المفهوم والخلفية المنظمة. فالمفهوم يمكن ان يفهم كفكرة لدينا عن الأشياء تشترك فيما بينها بسمة أو أكثر، أو كفكرة لدينا عن أسرة من الأشياء يشترك بعض أفرادها بسمات معينة، ولكن ليس بالضرورة أن يشترك جميع أفرادها بسمة معينة أما الخلفية المنظمة، فهي ليست تجمعياً سكونياً، أو تكتيلاً آلياً. إنها عضوية حركية: تتحرك، تنزلق، تتكشف، تحلّق وتنتفض، وتحط وتستقر.

١٤- التفكير في المجتمع:

التقصي كله ممارسة نقد ذاتي، وكله إيضاحي وفضولي. ولكن في حين أن التقصي كله ربما يُبنى على المجتمع، فإن ذلك لايستتبع أن يبني المجتمع كله على التقصي.

يفترض غالباً أن الأطفال يولدون بدائيين وأن عليهم أن يتعلموا ليصبحوا متمدنين ويعتقد أن للتربية أثر مقبول عليهم. هذه هي العقيدة التي

أوقفها (جورج ميد) على رأسها عندما كتب قائلا: «لايغدو الطفل اجتماعياً بالتعلم، بل ينبغي أن يكون اجتماعياً كي يتعلم» وحسب تعبير (ديوي) ينبغي أن يكون التعليم تبادل خبرة حيث يطرح الطفل تجربته كي يغرسها الولدان أو المعلم. ، وهذا يقر بأن التربية هي تبادل أفكار، ومحادثة، تنتمي الى عالم الخطاب».

وهكذا لدى المقارنة بين المحادثة والحوار، لايسعنا إلا أن نرى في المحادثة نهجاً تكون فيه النبرة الشخصية قوية، أما الخيط المنطقي فضعيف، في حين تكون الحالة في الحوار معاكسة لذلك تماماً. تُعدُّ المحادثة تبادلاً: تبادل مشاعر، وأفكار، ومعلومات، وفهم ويُعدُّ الحوار اكتشافاً، وتحقيقاً وتقصياً. إن لمنطق الحوار جذوره في منطق المحادثة.

تقول (روث سو) إن جوهر المحادثة هو براءتها من أية غاية خفية: عندما يتحدث الناس لهدف إحداث انطباع، أو لعرض مواهبهم، أو بيان ثورتهم، أو ابراز تعلمهم، أو لجلب أي منفعة لأنفسهم فإنهم يفشلون في التعامل مع المستمع إليهم بوصفه شخصاً، أو بوصفه غاية بحد ذاتها ويفشلون في التحدث معه محادثة تسير لذاتها». تستند المحادثة إلى وجود زمالة عقلانية بين المتحادثين، زمالة أفراد أحرار ومتساوين، وهي علاقة تناسقية.

تُعد معالجة (سو) للحوار. في الحوار مع أشكال أخرى من السلوك المتناسق مثل إصدار الأوامر وتلقي المعلومات، وإبداء الاقتراحات، والاعتراض على الاقتراحات. إذ يعد الحوار شكلاً من أشكال التقصي.

إن رأي (مارتن بوبر) أن الحوار خطاب: «يضع كل مشارك فيه صورة للآخرين في ذهنه كما هم عليه في تلك اللحظة، ثم يلتفت إليهم بهدف إقامة علاقة حية متبادلة بينه وبينهم» وعندما يتابع مجتمع التقصي تأملاته، فإن كل حركة تولد متطلباً جديداً.

يدخل الحوار، في مجتمع تقص أصيل عبر الخطوات المنطقية. إن التفكير في فرع معرفي يعني النفاذ عبر لحاء الفرع المعرفي هذا أو قشرته الخارجية والانخراط بفعالية في معالجة الموضوع معالجة معرفية.

١٥. الأهمية السياسية لمجتمع التقصي:

يُعدُّ نهج مجتمع التقصي اليوم مكوناً ضئيلاً ولكنه متنام مع مكونات التربية الإبتدائية المعاصرة. ولكن هل له أية مضامين للإبداع السياسي؟ هذا ماسوف ندرسة الآن، فأي الغايات السياسية التي يمكن ان يكون مجتمع التقصي وسيلة لها؟

إننا نألف تماماً مفهوم سلسلة الوسيلة - والغاية: إذ كل وسيلة يمكن أن تكون غاية لوسيلة سابقة، وكل غاية يمكن أن تكون وسيلة لغاية أبعد. وتعد مسألة التفكير النقدي حالة في الصميم. والسؤال عن قيمتها هو إثارة هذا النوع من الأجوبة وهكذا عندما نثير علاقة الوسيلة والغاية بين التربية التأملية والديمقراطية، فإن علينا ان نتهيأ لاجراء التعديلات المناسبة في إحداهما كلما نقحنا مواصفاتنا في الآخر. ما مبلغ هذا التغيير؟ هل هو تغيير جوهري أم مجرد تغيير كلامي؟

يبدو لي (للمؤلف) أن مفهوم الديمقراطية بوصفها تقص يدمج العقلانية والإجماع. وأن هذا الإندمامج أعلى من أن يوجَّه بأي من المعيارين. إن المجتمع الديمقراطي الذي نعيشه حالياً. يقوم غير راغب في تحويل الأمور إلى التقصي للحصول على قرارات أو توصيات. فإذا ماكانت التربية تسعى إلى إعداد الطلبة ليعيشوا كأعضاء متسائلين في مجتمع متسائل، فإن على التربية أن تكون تربية تقصٍّ من أجل التقصي كذلك.

فالبنية الإجتماعية لمجتمع التقصي تجعله جسراً ضرورياً بين السمة المؤسساتية للأسرة، وسمة التقصي للديمقراطية والتي ينبغي أن تميز في

المجتمع على نطاق واسع . إن مايقدمه مجتمع التقصي هو نواة تمثل وتسبق مجتمعاً مكوناً من جماعات إسهامية – وهو مجتمع مؤلف من مثل هذه الجماعات . إن التصور بأن العملية الديمقراطية تحتاج الى مزيد من التحديد بوصفها عملية تقصٍّ يتفق مع دعوة (ديوي) إلى الإرشاد الذكي للخبرات المشتركة، ومع دعوته لمشاركة الجميع مشاركة فعالة في أنواع مختلفة من الجمعيات . ولكن، ربما يحتاج ذلك الى حركة جذرية للإعداد الى تغيير الاتجاه هذا، والجذور في هذه الحالة لابد أن تكون موجودة في غرفة الصف .

لقد أثارت مشكلة السلطة الشرعية المناطقة تقليدياً، وأثارت الفلاسفة السياسيين كثيراً . فيما يتعلق بكيفية تشجيع العلاقة بين الديمقراطية والتربية . فالعلاقة بينهما علاقة جنينية .

إن ما يُطمئن المواطنين، عند التقليديين في التربية، أنهم سوف يصلون الى إجراء المحاكمات العقلية الصحيحة، هو تزويدهم بالمعرفة الصحيحة، والمضمون الصحيح . ويبدو لي ان المطالبة بأن تكون كتب تاريخنا واضحة لاغموض فيها يعد استبعاداً لحاجة الطلبة إلى التفكير المعقد والأعلى رتبة . ويجعلنا كذلك نتأكد أن بعض أولئك الذين يلتحقون بالدعوة الى حرية التعبير ربما يكون لديهم حماساً أقل لحرية الفكر . يرى فلاسفة القرن التاسع عشر أن العلاقة بين التأمل والمحاكمة العقلية قد صيغت بلغة الفكرة والتعبير .

لقد اقترحت أنواع من الترياق ضد التنميط . يهدف العديد منها الى إحداث تغيير بفضل تحولات ثقافية اجتماعية أو حافزية . مثل التعاون الذي يجري في فرق الرياضة البدنية .

في هذا العرض، حاولنا تقديم رؤية مضمونية لكتاب، قد تغني عن قراءته. وربما تثير القارىء إلى إعادة قراءة النص من مصدره مباشرة. مع التسلح برؤية مسبقة عنه. ونحن في تقديمنا، لم ندخل الكتاب من مبدأ التغيير أو النقد، بقدر، الشرح أو التبسيط والوقوف عند الجوهري والمباشر.

* * *